

Universidade de Lisboa



**A importância das Canções e do Movimento
na aula de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Andreia Margarida Simões Ferreira Soares
Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora
Doutora Lili Lopes Cavaleiro**

2017

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Lili Lopes Cavalheiro, pelo excelente apoio prestado, pela sua disponibilidade, rigor e cuidada orientação durante a elaboração deste relatório.

Gostaria também de agradecer ao Dr. Thomas Grigg, pelas valiosas sugestões com que me guiou durante a fase de estágio.

Os meus sinceros agradecimentos ao Professor Doutor Carlos Gouveia, pelas palavras de encorajamento quer na fase inicial, quer na fase final do mestrado, bem como à Professora Doutora Ana Sofia Pinho, pela genuína atenção que disponibilizou durante estes três semestres.

O meu agradecimento ao professor cooperante Dr. João Branco, à turma 3.ºB e a toda a equipa do CED Nª Sra. da Conceição/Casa Pia de Lisboa, pela simpatia com que me acolheram durante todo o processo.

Agradeço também a flexibilidade e a compreensão demonstradas pelas escolas onde trabalho, ao longo destes intensos meses.

À Ana, agradeço toda a ajuda e companheirismo.

Por fim, gostaria de agradecer à minha família, nomeadamente ao meu marido pelo seu apoio incondicional, aos meus pais pela sua preocupação e às minhas filhas, Luísa e Matilde, pela paciência com que aguardaram que eu terminasse este “trabalho de casa”. A elas dedico este relatório.

RESUMO

O presente relatório apresenta um conjunto de experiências desenvolvidas numa turma de 3.º ano de escolaridade, no Centro de Educação e Desenvolvimento Nª Sra. da Conceição/Casa Pia de Lisboa, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2015/2016. Para tal, foram disponibilizadas 10 aulas de 45 minutos, ao longo das quais foi lecionada a unidade didática “Pets and Friends”. Esta unidade didática foi planificada tendo em consideração as especificidades do grupo etário em questão.

Otimizando as características identificadas, nomeadamente a criatividade e o dinamismo que pautam a natureza das crianças desta idade, foi selecionada uma metodologia considerada adequada e motivante, a qual consistia na utilização articulada de canções e jogos de movimento no processo de ensino-aprendizagem.

De igual modo, os materiais didáticos foram criteriosamente selecionados, visando um ambiente de aprendizagem propício à participação e interação destes alunos mais jovens na aula de língua estrangeira.

Recorrendo a alguns instrumentos de observação desenvolvidos para o efeito, tais como um teste de avaliação, um questionário e um segundo teste não avaliativo, procurou-se determinar a relevância e a influência da metodologia aplicada no desenvolvimento geral das competências dos alunos.

Assim, da implementação desta sequência de aprendizagem, foram observados resultados bastante positivos, concluindo-se que esta abordagem didática, envolvendo música e movimento, constitui uma importante ferramenta na aprendizagem da língua inglesa por alunos mais jovens.

Na conclusão deste relatório, verificou-se que a aquisição de uma língua estrangeira no contexto escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um processo de ensino-aprendizagem com especificidades didáticas muito próprias, cujo sucesso depende da convergência de importantes fatores, entre os quais a escolha adequada da metodologia de ensino, a seleção coerente dos materiais didáticos e o caráter progressivo que deve pautar a sequência das aulas.

Palavras-chave: alunos mais jovens, motivação, canções, movimento, materiais didáticos.

ABSTRACT

This report presents a set of experiences carried out in a 3rd year class, in “Centro de Educação e Desenvolvimento N^o Sra.da Conceição/Casa Pia de Lisboa”, within the scope of the teacher training practice, which occurred during the 2015/2016 school year. The didactic unit “Pets and Friends”, developed throughout 10 lessons of 45 minutes each, was planned taking into account the specific characteristics of young learners.

Therefore, taking into consideration the nature and characteristics of children this age, namely their creativity and energy, an adequate and motivating methodology was selected: the use of songs and movement for learning.

The didactic materials were carefully selected and prepared, in order to foster interaction and participation among students in a foreign language learning environment.

Several tools were developed to determine the importance and influence of the applied methodology on the general improvement of the students’ linguistic skills: an assessment test, a questionnaire and a second non-assessment test.

The results obtained were quite positive, thus concluding that songs and movement, as a teaching approach for young learners, are valuable tools when learning English as a Foreign Language.

In conclusion, foreign language acquisition by young learners is a learning-teaching process with unique didactic characteristics, as mentioned throughout this report. The learners’ success depends on various factors, such as the selection of the most adequate methodology and teaching materials, as well as the progressive nature of lessons.

Key words: young learners, motivation, songs, movement, teaching materials.

ÍNDICE

Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos	ix
Lista de Abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Reflexão sobre a aquisição de uma língua estrangeira pelos alunos mais jovens	3
1.1. Características gerais dos alunos do 1.º CEB	3
1.2. Quando começar a aprendizagem de uma língua estrangeira	6
1.3. A importância da escolha adequada das estratégias e dos materiais	7
Capítulo 2. Apresentação e justificação da metodologia escolhida	9
2.1. O uso do movimento na sala de aula	9
2.2. A importância das canções	11
2.3. A articulação destas duas estratégias de ensino/aprendizagem	13
Capítulo 3. Caracterização do contexto escolar da prática de ensino supervisionada	15
3.1. Caracterização da escola	15
3.2. Apresentação da turma de 3.º ano	22
Capítulo 4. Descrição da unidade didática lecionada	27
4.1. O enquadramento do tema no currículo escolar	27
4.2. A aplicação da metodologia escolhida e a seleção dos materiais didáticos	33
4.3. Descrição e análise das dez aulas lecionadas, do seu encadeamento e sequência progressiva	36

Capítulo 5. Apresentação dos instrumentos de avaliação e observação e análise dos seus resultados	65
5.1. Considerações gerais sobre a avaliação realizada	65
5.2. Apresentação e análise dos resultados	66
Considerações finais sobre o trabalho realizado.....	79
Referências Bibliográficas	83
Apêndices	
Apêndice A – Planos de aula detalhados e materiais utilizados	89
Apêndice B – Teste de avaliação	185
Apêndice C – Grelha de cotação do teste de avaliação	187
Apêndice D – Grelha de avaliação e observação geral	189
Apêndice E – Segundo teste (não avaliativo)	191
Apêndice F – Questionário	193
Anexos	
Anexo A – Grelhas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	197

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURAS:

Figura 1 - Pirâmide hierárquica do CED Nossa Senhora da Conceição	19
Figura 2 - Esquema representativo da sala de aula do 3.º B	25
Figura 3 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 3)	43
Figura 4 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 3)	43
Figura 5 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9)	61
Figura 6 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9)	61
Figura 7 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9)	62
Figura 8 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9)	62
Figura 9 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9)	63
Figura 10 - Exemplo de texto realizado por aluno em teste (aula 10)	71

GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por ciclos de ensino	17
Gráfico 2 - Resultados do exercício 2 (teste de avaliação)	69
Gráfico 3 - Classificação final dos alunos do 3.º B	72
Gráfico 4 - Resultados do exercício 1 (segundo teste - não avaliativo)	74
Gráfico 5 - Resultados do questionário (pergunta de escolha múltipla)	76

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL - Atividades de Tempos Livres

CED - Centro de Educação e Desenvolvimento

CPL - Casa Pia de Lisboa

EVT - Educação Visual e Tecnológica

GAOS - Gabinete de Atendimento e Orientação em Saúde

IPP I - Iniciação à Prática Profissional I

IPP II - Iniciação à Prática Profissional II

PAG - Projeto Aprendizagem Grupo

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEI - Plano Educativo Individual

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TPR - “Total Physical Response”

VAK - “Visual, Auditory, Kinaesthetic”

Introdução

A aquisição de uma língua estrangeira por alunos mais jovens é um processo de ensino-aprendizagem bastante mais complexo do que aparenta requerendo, por parte dos professores, um profundo conhecimento das características e da natureza da criança, e uma constante adaptação das suas linhas de atuação.

De modo a tornar a aprendizagem realmente efetiva e eficaz, o professor deverá proceder a uma cuidada e refletida escolha de estratégias, as quais deverão, por sua vez, estar interligadas e estruturadas coerentemente e à luz de uma determinada metodologia com a qual se identifique e na qual acredite.

Os objetivos a alcançar deverão, também, estar bem definidos e articulados de modo a responderem às reais capacidades, necessidades e interesses da faixa etária em questão. Paralelamente, as atividades a desenvolver deverão ter como suporte, materiais que possam responder à natureza curiosa, criativa e dinâmica da criança.

É assim essencial que estratégias e materiais sejam atrativos para a criança, remetendo para a sua esfera de interesses e que, apelando aos seus sentidos, lhe permitam exprimir-se quer física, quer intelectualmente. É igualmente importante ajudar a estabelecer uma relação de empatia entre os alunos e os temas trabalhados no contexto escolar. Porque aprender e crescer são dois processos intrinsecamente ligados e indissociáveis, deverá o professor ponderar quais os elementos de aprendizagem a desenvolver e a integrar na sua sala de aula e como fazê-lo de modo adequado, progressivo e harmonioso.

O presente relatório visa, precisamente, refletir sobre a importância de se conhecer o universo infantil, as suas motivações e interesses, de modo a adequar estratégias e materiais de acordo com essa perspetiva. Para tal, definiu-se uma metodologia que conjugasse música e movimento, e que permitisse otimizar e transformar a energia inerente às crianças numa mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Com a aplicação desta metodologia, procurou-se determinar a influência da mesma no desenvolvimento geral das competências linguísticas da turma de estágio, tendo sido, para o efeito, desenvolvidos alguns instrumentos de observação/investigação.

Assim, este relatório tem como ponto de partida no capítulo 1, uma reflexão sobre as características transversais das crianças desta faixa etária, enquanto alunos de língua estrangeira. À luz desta reflexão, apresenta-se, no capítulo 2, uma

caracterização e justificação da metodologia aplicada durante o processo de estágio, fundamentando-se a mesma em referências da área da Didática de Línguas.

No capítulo 3, terá lugar uma apresentação do contexto escolar que envolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), bem como do grupo de 3.º ano de escolaridade onde a mesma foi desenvolvida.

Seguidamente, no capítulo 4, descrevem-se, de um modo reflexivo, as dez sessões de 45 minutos disponibilizadas para o desenvolvimento da unidade didática, procurando-se situar a mesma no currículo oficial e nas diretrizes existentes para este nível de ensino.

Por fim, no capítulo 5 procede-se a uma interpretação e análise dos resultados obtidos através dos instrumentos de observação/investigação desenvolvidos para o efeito.

Em suma, procurou-se refletir sobre as características gerais das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) enquanto alunos de inglês como língua estrangeira, selecionando, conseqüentemente, uma metodologia e definindo estratégias e materiais didáticos considerados adequados.

De um modo coerente e progressivo, procurou-se que, durante a PES, todos estes fatores convergissem numa otimização dos traços intrínsecos às crianças, mobilizando-se os mesmos a favor do processo de ensino-aprendizagem. Pois ensinar é, mais do que transmitir conhecimentos, motivar para aprender.

Capítulo 1. Reflexão sobre a aquisição de uma língua estrangeira pelos alunos mais jovens

Neste primeiro capítulo, identificam-se algumas das características das crianças do 1.º CEB enquanto potenciais alunos de língua estrangeira, nomeadamente de inglês. Analisando estes traços gerais e transversais às crianças que frequentam o 1.º CEB, apresentam-se algumas sugestões sobre a melhor maneira de otimizar tais características, mobilizando-as a favor do processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente, e à luz desta caracterização, será apresentada uma breve exposição sobre a introdução de uma língua estrangeira no 1.º CEB e, conseqüentemente, a importância da escolha adequada de estratégias e materiais didáticos.

1.1. Características gerais dos alunos do 1.º CEB

De acordo com Halliwell (1992), as crianças possuem competências, instintos e características intrínsecas à sua natureza, que as capacitam para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Cabe ao professor reconhecer e otimizar tais características no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Neste sentido, a autora aponta alguns aspetos fundamentais.

Em primeiro lugar, destaca a capacidade das crianças em apreender o significado geral da mensagem sem que, para o efeito, sejam conhecedoras de todos os elementos da mesma, e que denomina por “grasp meaning” (conceito em Halliwell, 1992). Para otimizar esta competência já presente nos alunos, o professor deve fazer uso de gestos, expressões faciais e diferentes entoações de voz que ilustrem o significado da mensagem.

Scott e Ytreberg (1990) reforçam esta ideia ao afirmarem que a apresentação linguística deve fazer-se acompanhar de outras “pistas” que facilitem o entendimento por parte dos alunos, apontando para o efeito, de igual modo, o recurso ao movimento e aos gestos. Os autores sublinham que a apresentação de uma nova língua não deve ser realizada apenas recorrendo a palavras, uma vez que o movimento e o apelo aos sentidos desempenham um importante papel neste contexto escolar específico.

O modo como as crianças apreendem a realidade à sua volta, leva a que o professor deva integrar nas suas estratégias, atividades que promovam movimento

e contacto físico com a realidade e os conteúdos em aquisição (Scott & Ytreberg, 1990). Tal como afirmam Scott e Ytreberg (1990): “Their own understanding comes through hands and eyes and ears. The physical world is dominant at all times” (p.2). Mais adiante, os mesmos autores reiteram esta ideia referindo: “They rely on the spoken word as well as the physical world to convey and understand meaning” (p. 4).

A opinião de que o professor deve, também, proporcionar ações e circunstâncias que permitam às crianças alcançar a mensagem a transmitir, está igualmente presente em ambos os textos acima mencionados, sendo que Scott e Ytreberg (1990) mencionam ser mais fácil para as crianças compreenderem as situações do que a linguagem utilizada.

A criatividade das crianças no uso da linguagem é, também, perspetivada por Halliwell (1992) como sendo uma característica fundamental. Esta criatividade permite-lhes mobilizar todos os conhecimentos linguísticos que têm, ainda que limitados, e criar situações autênticas de comunicação e interação. Apesar de nem sempre utilizarem a língua de modo gramaticalmente correto, as crianças conseguem, através da sua imaginação, criar novo vocabulário, o qual lhes serve o seu principal objetivo: comunicar e interagir com os seus pares. Esta capacidade de brincar e personalizar a língua, apropriando-se da mesma e reconstruindo-a, é um aspeto também referido por Scott e Ytreberg (1990), como é possível observar na seguinte citação:

Let the pupils talk to themselves. Make up rhymes, sing songs, tell stories - Play with the language – let them talk nonsense, experiment with words and sounds (...). Playing with the language in this way is very common in first language development and is a very natural stage in the first stages of foreign language learning too. (Scott & Ytreberg, 1990, p. 5)

Deste modo, é esperado que o professor proporcione situações em aula que levem o aluno a recorrer à sua imaginação e criatividade linguística. Halliwell (1992) aponta, nesse sentido, os jogos como um valioso recurso. Para além de integrarem um elemento de diversão, estes permitem estimular a necessidade e o desejo de comunicação.

Também Ur (1991) destaca o papel dos jogos no leque das atividades mais adequadas em contexto de aula de língua estrangeira de alunos mais jovens. Ainda que alertando para a necessidade de se estabelecerem objetivos muito claros aquando da sua utilização, a autora reconhece a sua importância, uma vez que estes permitem canalizar o dinamismo das crianças no processo de aprendizagem.

Outra característica apontada por Halliwell (1992) salienta a capacidade que as crianças têm em aprenderem de um modo indireto. Aqui, desenham-se algumas linhas de contacto com o processo de aquisição da língua materna, no qual a apropriação linguística é realizada através da exposição e do uso diário da língua.

Segundo a autora, o professor deve proporcionar momentos de aprendizagem explícita e consciente, bem como momentos em que a linguagem alvo é apreendida de modo indireto. Para além disso, acrescenta que, no contexto do 1.º CEB, serão certamente mais adequadas estratégias que permitam aos alunos descobrir indireta e implicitamente a língua, uma vez que a sua capacidade de gerir conteúdos gramaticais de um modo explícito não está ainda suficientemente desenvolvida. Mais uma vez, os jogos são apontados como ferramentas imprescindíveis, uma vez que focam a importância de jogar e de brincar, fazendo com que as crianças acabem por utilizar indiretamente a linguagem alvo.

Este sentido de diversão e impulso natural para brincar é, igualmente, um traço que deve ser valorizado em contexto de aula. De acordo com Halliwell (1992), as crianças incutem uma “centelha” de dramatização em tudo o que fazem: “They bring a spark of individuality and of drama to much that they do” (p. 6).

Através da sua imaginação e fantasia, as crianças interpretam a realidade à sua volta, reinventando a língua ao longo desse processo. O papel da imaginação é, então, apontado por Halliwell como outra característica que não deve ser, jamais, desvalorizada pelo professor. Fantasiar e imaginar são traços estruturantes da natureza da criança e, se bem que em aula se tente recriar a realidade, não se deve esquecer que a realidade da criança integra aspetos do seu imaginário. Logo, os temas mais apelativos para estes alunos combinam elementos reais com fantásticos, como nota Halliwell:

Language teaching should be concerned with real life. But it would be a great pity if we were so concerned to promote reality in the classroom that we forgot that reality to children includes imagination and fantasy. The act of fantasising, of imagining, is very much an authentic part of being a child. (1992, p. 7)

É, assim, deveras importante que o professor reconheça a importância que a fantasia tem na vida das crianças e que a saiba mobilizar para a aprendizagem, nomeadamente na seleção dos temas. Ao criar oportunidades para que as crianças utilizem a sua criatividade, o professor está, certamente, a estimular a utilização da língua em situações reais de comunicação e interação.

Por fim, o instinto natural de interagir com os outros é apontado como mais um traço da natureza da criança. Segundo Halliwell (1992), as crianças sentem uma

necessidade premente em conversar. Tendo em conta este aspeto, o professor deve providenciar estratégias que canalizem este impulso a favor do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Acredita-se que para tal, poderão contribuir pequenas dramatizações, as quais, ainda que orientadas pelo professor, permitirão uma participação espontânea e criativa por parte dos alunos.

Pode-se concluir que um professor deve identificar, valorizar e otimizar as características apresentadas aqui, de um modo muito geral, e mobilizá-las através de estratégias adequadas a favor do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.2. Quando começar a aprendizagem de uma língua estrangeira

Quando o tema é a aquisição de uma língua estrangeira, as opiniões dividem-se relativamente à idade mais adequada para o seu início.

Tornou-se comum ouvir que *quanto mais cedo melhor*, mas de acordo com Ur (1991), existem alguns pressupostos que devem ser alvo de uma análise mais profunda.

É dito com frequência que quanto mais jovens são os alunos, mais fácil se torna a sua aquisição de línguas estrangeiras. Contudo, tal como Ur afirma, os adolescentes parecem demonstrar uma maior facilidade nesse processo. As crianças mais jovens não possuem ainda as competências cognitivas necessárias para desenvolverem uma aprendizagem eficaz. Deste modo, quando se discute a relevância e eficácia do ensino precoce de uma língua estrangeira nas escolas, a autora defende que o seu sucesso depende das condições de aprendizagem e do número de horas disponibilizadas para tal.

Afirmar que o processo de aquisição linguística é semelhante e transversal às diferentes faixas etárias é, conseqüentemente, outro pressuposto que tem pouca consistência, segundo Ur (1991). Quando as crianças são expostas a uma segunda língua diariamente – “immersion”¹ – tal pode acontecer com relativa facilidade, mas num contexto de sala de aula dá-se exatamente o oposto, uma vez que a imaturidade que as caracteriza, impede-as, igualmente, de ter a disciplina e a paciência necessárias neste processo de aprendizagem.

De acordo com Ur (1991), a capacidade de concentração das crianças depende, essencialmente, da natureza das atividades desenvolvidas com as

¹ A propósito de “immersion”, consultar:

www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html, acedido a 21 de dezembro de 2016.

mesmas. Deste modo, atividades que eles considerem interessantes, são capazes de captar a sua atenção durante um longo período.

Assim, a autora conclui que a motivação das crianças para a aprendizagem deve assentar numa escolha cuidada das estratégias de ensino, bem como dos materiais didáticos utilizados. Ambos devem ser adequados aos interesses e às capacidades das crianças.

Partilhando da mesma opinião, considero essencial que as atividades e os materiais sejam apelativos do ponto de vista destes alunos mais jovens, devendo, por isso, ser alvo de uma cuidada seleção e preparação.

1.3. A importância da escolha adequada das estratégias e dos materiais

Esta seleção de estratégias e de recursos pelo professor deve, primeiramente, partir de uma observação cuidada dos seus alunos, a qual lhe permita definir algumas características do grupo, conhecer as suas necessidades e dificuldades educativas e os seus interesses. Só assim é possível ao professor abordar temas com os quais os alunos realmente se identifiquem.

Por esta razão, é vantajoso para o professor desenvolver alguns dos materiais didáticos, adequando-os e personalizando-os de acordo com os alunos que tem. Criar os seus próprios recursos, tendo em mente um grupo específico de crianças, permite ao professor estabelecer um contexto real de aprendizagem.

Esta contextualização, ao aproximar o professor dos verdadeiros interesses e necessidades dos seus alunos, promoverá oportunidades iguais para todos e contribuirá, certamente, para a resolução de problemas de aprendizagem. Esta posição encontra-se presente em Howard e Major quando afirmam: “Teacher-designed materials can be responsive to the heterogeneity inherent in the classroom” (2005, p.102).

A escolha dos materiais e recursos didáticos assume, assim, um papel tão importante quanto a escolha da metodologia a utilizar. Na verdade, é na articulação e na coerência entre ambos que assenta a motivação dos alunos e, consequentemente, o sucesso da aprendizagem.

Com o intuito de manter motivados estes alunos mais jovens, Ur (1991) aponta três recursos como valiosos instrumentos de ensino-aprendizagem: suportes visuais (tais como cartões de imagens coloridos e cativantes – “flash cards”), histórias que contextualizem o vocabulário e estruturas em foco e, finalmente, jogos que permitam à criança utilizar o seu próprio corpo no processo de aprendizagem.

Estas sugestões encontram-se também presentes em Scott e Ytreberg (1990), ao salientarem que as atividades devem incluir movimento e envolver os sentidos, bem como ao referirem a necessidade de recorrer a objetos, imagens e ao espaço físico da escola.

Como é possível verificar, os recursos utilizados devem dar uma resposta efetiva à natureza criativa, curiosa e dinâmica que caracteriza a faixa etária dos alunos do 1.º CEB.

No balanço deste primeiro capítulo, conclui-se que a introdução de uma língua estrangeira no 1.º CEB deverá ser estruturada de acordo com um reconhecimento, otimização e mobilização das características deste grupo etário a favor do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a metodologia a adotar, bem como as atividades e os materiais didáticos a desenvolver, devem ser selecionados, preparados e adequados à natureza da criança, articulando os seus interesses com as suas reais capacidades.

Capítulo 2. Apresentação e justificação da metodologia escolhida

Neste capítulo terá lugar uma apresentação e caracterização da metodologia aplicada durante a prática de ensino supervisionada, justificando-se a sua escolha à luz da reflexão realizada na secção anterior.

2.1. O uso do movimento na sala de aula

Relembrando Ur, quando afirma que as crianças aprendem melhor quando estão ativas (1991, p. 290), verifica-se que linguagem e movimento são palavras-chave, as quais, em articulação, se destacam no contexto de ensino-aprendizagem de alunos mais jovens.

Por conseguinte, torna-se imperativo estabelecer uma ligação com metodologias de ensino que envolvam movimento. A mais conhecida é, sem dúvida, a “Total Physical Response” (TPR) desenvolvida por Asher (1977, 1984, 2007).

Partindo de teorias que estabelecem uma forte ligação entre ensino linguístico e psicologia do desenvolvimento (Richards & Rodgers, 1986, p. 89), Asher (1977) acredita que aprender pode e deve acontecer através do corpo, uma vez que o sistema nervoso e o cérebro estão preparados para adquirir linguagem a longo prazo, através da experiência física. Tal como Asher afirma:

A reasonable hypothesis is that the brain and the nervous system are biologically programmed to acquire language, either the first or the second in a particular sequence and in a particular mode. The sequence is listening before speaking and the mode is to synchronise language with the individual's body. (Asher, 1977, p. 2-4)

Como é possível concluir, esta teoria assenta no princípio de que a aquisição, memorização e compreensão linguística são estimuladas pela ação física. Assim, em atividades TPR, os professores dão instruções aos alunos, usando linguagem alvo específica, às quais estes respondem através de ações físicas. Deste modo, linguagem e movimento encontram-se profundamente ligados (Bowen, s.d.).

Este método foi desenvolvido por Asher após a observação da interação entre crianças muito jovens e os seus pais aquando da aquisição da língua materna. Nesta observação, as crianças respondiam aos estímulos dos pais, através de reações físicas.

Asher (1977, 1984, 2007) defende também que o processo de aquisição de uma língua estrangeira ocorre do mesmo modo. Ou seja, a língua é adquirida primeiramente através da compreensão oral (“listening”), devendo o professor, para

tal, proporcionar aos seus alunos um ambiente descontraído e natural. Esta atmosfera positiva em aula conduzirá a uma redução do stress no aluno e facilitará a aprendizagem linguística. Tal como se observa em Richards e Rodgers (1986, p. 87 e p. 91), o sucesso da aprendizagem consiste em recriar as experiências agradáveis que caracterizaram a aquisição da primeira língua.

Assim, estimular a produção oral só é aconselhável após esta fase inicial de receção e compreensão. Citando Richards e Rodgers (1986, p. 88) na sua análise à metodologia TPR: “comprehension abilities precede productive skills in learning a language”.

Ao assentar as estratégias de ensino-aprendizagem no movimento, Asher (1984, 2007) acredita estar a facilitar a interiorização linguística e a otimizar a capacidade de memória. Tal como verificável em Richard e Rodgers (1986), esta metodologia estabelece que fazer acompanhar a produção oral de atividade motora aumenta a probabilidade de memorização linguística:

(...) the more often and the more intensively a memory connection is traced, the stronger the memory association will be and the more likely it will be recalled. Retracing can be done verbally (e. g. by note repetition) and/or in association with motor activity. Combined tracing activities, such as verbal rehearsal accompanied by motor activity, hence increase the probability of successful recall. (Richards & Rodgers, 1986, p. 87)

Segundo estes autores, a metodologia TPR coloca um grande enfoque no significado. Apesar das atividades serem desenvolvidas em torno de instruções (verbos na forma imperativa), a aprendizagem gramatical é realizada implícita e naturalmente, através da exposição à língua, sem assentar em estruturas gramaticais explícitas e formais. Segundo Richards e Rodgers (1986), Asher acredita que sendo TPR um método pouco exigente ao nível da produção linguística, o mesmo proporcionará uma redução da tensão normalmente existente em contexto de sala de aula e, conseqüentemente, facilitará o processo de aprendizagem.

Nesta perspetiva, é possível considerar que a abordagem TPR apresenta alguns aspetos que a ligam, numa fase inicial, à “comprehension approach”², uma vez que ambas privilegiam a compreensão oral no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, alguns autores consideram a abordagem TPR incompleta e limitativa. Segundo Bowen (s.d.), esta abordagem apresenta vários aspetos

² Sobre “comprehension approach” consultar Winitz (1981).

negativos. É demasiado repetitiva, devido ao uso quase exclusivo da forma imperativa e muito dificilmente consegue ir para além da fase inicial de aprendizagem ("beginners level"). Para além destas características, parece não ter uma efetiva aplicação em situações reais do quotidiano.

A mesma opinião é partilhada por Richards e Rodgers (1986) quando afirmam que este método encontra alguma oposição, por estar demasiado limitado à fase inicial de aprendizagem e por não lhe ser reconhecida a relevância em situações reais do quotidiano. Segundo estes autores, o próprio Asher defende a sua utilização, integrando outras estratégias e abordagens. Como referem Richards e Rodgers: "Asher himself, however, has stressed that Total Physical Response should be used in association with other methods and techniques (...) TPR represents a useful set of techniques and is compatible with other approaches to teaching" (1986, p. 97).

De igual modo, Bowen (s.d.) conclui sugerindo que a utilização desta metodologia seja realizada em articulação com outros métodos e atividades, de modo a promover a motivação dos alunos e a garantir uma efetiva aquisição linguística. Tal como o autor afirma: "short TPR activities, used judiciously and integrated with other activities can be both motivating and linguistically purposeful" (Bowen, s.d., para. 5).

Após serem consideradas quer as vantagens, quer os constrangimentos presentes na abordagem TPR, decidiu-se que a mesma fosse utilizada como elemento estruturante das aulas que se pretendia desenvolver no âmbito de PES. Uma vez que a abordagem TPR atribui uma grande importância à compreensão oral na aquisição linguística, desenvolvida num ambiente desprovido de tensão e estabelecendo uma sólida ligação entre experiência física e linguagem, considerou-se a mesma adequada às características das crianças de 1.º CEB.

2.2. A importância das canções

As abordagens compatíveis com a metodologia TPR, mencionadas por Richards e Rodgers (1986), bem como a integração de outras atividades referidas por Bowen (s.d.), reforçam a posição de Ur (1991) já aqui apresentada e na qual é salientada a importância da escolha adequada de materiais, estratégias e atividades.

É neste sentido que pode ser apontado um outro recurso didático: as canções e o importante papel por elas desempenhado no contexto de ensino-aprendizagem do 1.º CEB.

Segundo Dunn (s.d.), brincar com ritmos e rimas é um modo natural de aquisição de linguagem, contribuindo para a construção de uma identidade cultural e

facilitando a capacidade de ligar sons a palavras e ao discurso linguístico. Mais acrescenta Dunn (s.d.), que as canções são um recurso adequado às crianças, uma vez que são atrativas e desenhadas de modo a corresponder à sua real capacidade de concentração. Salienta ainda que, ao estabelecerem um contexto de aprendizagem, as canções adequam-se à necessidade de brincar e de aprender brincando, parte integrante do processo de crescimento, como sublinhado quer na introdução, quer no capítulo anterior do presente relatório.

De acordo com Clarke (2008), as canções podem ser utilizadas com um objetivo de aprendizagem específico ou apenas como elemento recreativo. Em ambos os casos, este recurso apresenta várias vantagens. O facto de serem repetitivas e fortemente ritmadas leva a que, facilmente, se tornem familiares para as crianças. As canções podem ser divertidas e motivantes, promovendo paralelamente a aquisição linguística num ambiente natural e descontraído. A autora afirma ainda que, quando *cantar* é desenvolvido como uma atividade de grupo, tal permite incutir um sentido de identidade e de pertença nas crianças desse grupo, e até alunos mais reservados e tímidos acabam por se deixar envolver em atividades desta tipologia. Para além destes importantes aspetos, Clarke (2008) salienta ainda que as canções estimulam a memória, bem como o movimento e a coordenação físico-motora.

De igual modo, Forster (2006) valoriza o trabalho em torno da música e do ritmo no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira por alunos mais novos. Também de acordo com esta autora, as canções contribuem para o processo de memorização, sendo que as mesmas facilmente podem ser prolongadas e exploradas em atividades dentro e fora de aula.

O papel desempenhado pelas canções no processo de memorização, está exposto, de um modo muito interessante, na seguinte afirmação por parte da autora:

We have all had the experience of trying to remember the words to a song and failing dismally until a musical cue was given to us and then the words just seemed to fall into place along with the musical pattern. (Forster, 2006, p.64)

Mas as vantagens do uso de canções estendem-se, ainda, a outros aspetos. Forster (2006) refere que, para além de permitirem melhorar a fluência, entoação e pronúncia da língua em aquisição, as canções promovem um desenvolvimento e uma expansão de vocabulário e de estruturas linguísticas essenciais para a interação do dia a dia. Esta opinião é verificável quando afirma: “Chants can be defined as stretches of real language put into a rhythmic framework” (p. 64).

As canções podem ser utilizadas pelo professor como uma fase introdutória da aula (“warmer”), permitindo uma transição natural da língua materna para a língua

estrangeira (Linse, 2006), mas também como uma ferramenta de transmissão de elementos linguísticos novos (Clarke, 2008). Para além destas características, Clarke salienta que as canções podem ser um bom ponto de partida para outras atividades, sendo úteis na apresentação e clarificação, assim como na prática e consolidação de diversos pontos lexicais e gramaticais, permitindo desenvolver as várias competências e, por vezes, trabalho interdisciplinar.

Esta ideia está presente não só em Clarke (2008), como também em Forster quando afirma: “These same songs and chants can also later be used to illustrate or exemplify a structural or gramatical point” (2006, p. 65).

2.3. A articulação destas duas estratégias de ensino-aprendizagem

Linse (2006) estabelece uma importante ligação entre as canções e o movimento, ao afirmar que adicionar gestos e ações a uma canção, ajudará as crianças a apreenderem, mais facilmente, o significado das novas palavras, bem como a lembrarem o contexto em que as mesmas lhes foram apresentadas (p. 38).

Assim, o movimento é visto como facilitador do processo de entendimento e memorização linguística, o qual, em articulação com o ritmo inerente à canção, promoverá e otimizará a sua aquisição.

De igual modo, a par com o correto uso da voz, Dunn (s.d.) refere a utilização da linguagem corporal e da expressão facial como elementos a valorizar aquando do ensino de uma canção.

Ao integrar movimento nas canções trabalhadas, tornando-as mais interessantes, a criança é levada a aprender de um modo que lhe é natural e agradável. Tal como Linse afirma: “Children love to move as they chant or sing poems and songs” (2006, p. 39).

Como é possível verificar, a profunda ligação e articulação entre movimento e canções surge naturalmente, constituindo uma metodologia de trabalho sólida e eficaz a ser desenvolvida e aplicada no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa, enquanto língua estrangeira, no 1.º CEB.

Deste modo, e com base nos pressupostos apresentados nos capítulos 1 e 2, optou-se por estruturar as aulas da PES à luz de uma metodologia que mobilizasse, em conjunto, canções e movimento. Procurou-se que esta articulação fosse realizada de um modo coerente, harmonioso e motivante, contribuindo, ainda que brevemente, para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos da turma de estágio.

Assim, e acreditando-se que estes elementos fazem parte integrante da natureza da criança, pautando o seu crescimento e dando resposta à sua criatividade e energia, procurou-se otimizar e canalizar os mesmos a favor da aprendizagem.

Capítulo 3. Caracterização do contexto escolar da prática de ensino supervisionada

Nesta secção, procede-se a uma caracterização da escola - Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Nossa Senhora da Conceição, Casa Pia de Lisboa - e da turma de 3.º ano onde a prática de ensino supervisionada teve lugar.

Os dados apresentados foram recolhidos do *Projeto Socioeducativo* da escola (2014-2016), gentilmente facultado pela Dra. Conceição Nunes, diretora técnica deste CED.

Outras informações aqui apresentadas foram obtidas através do site oficial da Casa Pia³, bem como junto do professor cooperante, o Dr. João Branco, e de outros colaboradores da escola. Juntam-se ainda alguns aspetos considerados pertinentes, os quais derivam da observação direta da dinâmica da escola e da turma em questão. Esta recolha de dados decorreu entre outubro de 2015 e março de 2016.

Após esta fase inicial de observação e de ambientação à escola e ao grupo, teve início, em abril de 2016, a fase de intervenção letiva no âmbito do estágio profissional, a qual será descrita na secção 4.3.

3.1. Caracterização da escola

- **O grupo Casa Pia**

O CED Nossa Senhora da Conceição faz parte do grupo Casa Pia de Lisboa (CPL). A Casa Pia é uma instituição do Estado Português sobejamente conhecida pela proteção e promoção dos direitos das crianças e dos jovens. Intervindo sobretudo em situações de precariedade familiar e económica, a instituição encontra-se sob a tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

Esta missão social tem sido o pilar estruturante de toda a filosofia da Casa Pia, tendo a Real Casa Pia de Lisboa sido fundada em 1780 por Pina Manique, durante o reinado de D. Maria I, com o objetivo de acolher órfãos e de proporcionar-lhes formação educacional e profissional. Também pautou sempre a sua linha de ação pelo apoio a crianças e jovens com incapacidades físicas (surdos e cegos), remontando já a 1834 esta linha de atuação. Ao ensino elementar, doméstico, agrícola e industrial, juntou-se ainda o ensino de Artes e Ofícios, tendo a partir de

³ Disponível em: <http://www.casapia.pt/historia.html>, acedido a 19 de dezembro de 2015.

1942, expandido a sua área de intervenção através de várias escolas espalhadas pela cidade de Lisboa.

Atualmente, os diversos CED proporcionam aos seus educandos, para além do ensino elementar, uma formação técnico-profissional e são um forte suporte para crianças e jovens com necessidades especiais, quer de aprendizagem, quer económicas, familiares ou sociais.

Para além do CED Nossa Senhora da Conceição, existem também os CED de Santa Catarina, de Santa Clara, de Jacob Rodrigues Pereira, de Pina Manique, de D. Maria Pia, D. Nunes Álvares Pereira, António Aurélio da Costa Ferreira e o CED de Francisco Margiochi.

Esta visão de ensino, assente numa forte preocupação pela formação pessoal e profissional do aluno e por uma determinante intervenção a nível familiar e social, é transversal a todos os CED da Casa Pia. Apesar de cada um ter a sua especificidade, a promoção dos direitos das crianças e dos jovens e a sua formação pessoal, social e profissional, é a característica em comum que define todos os CEDs do Grupo CPL.

- **Localização do CED Nossa Senhora da Conceição**

O CED Nossa Senhora da Conceição veio ocupar as antigas instalações do Convento das Trinas, localizado no Largo do Rato em Lisboa. Este edifício foi edificado no século XVII, tendo começado a acolher freiras da ordem das Trinitárias em 1721. Em 1880, foi remodelado e, em 1895 passou a ser um asilo para raparigas abandonadas.

Estando fisicamente ligado à Igreja de Nossa Senhora da Conceição, o CED mantém, por tradição, uma estreita proximidade com esta comunidade religiosa, tendo aqui lugar, ao longo do ano, várias cerimónias que contam com a participação dos professores e alunos da Casa Pia⁴.

A escola tem duas entradas, uma pela Rua do Sol ao Rato e a outra pela Rua D. João V. A primeira serve essencialmente para a entrada e saída do pessoal docente e não docente. A entrada pela Rua D. João V funciona principalmente para a circulação de alunos e pais, estando permanentemente vigiada por um segurança.

⁴ Tive oportunidade de presenciar uma dessas cerimónias no dia 6 de janeiro de 2016, aquando de uma das minhas visitas de observação, tendo assistido na Igreja de Nª Sra. da Conceição a um Concerto de Dia dos Reis, pelo Coro da Casa Pia de Lisboa.

- **A População escolar**

O CED Nossa Senhora da Conceição tem 451 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos. Os alunos estão distribuídos por Educação Pré-Escolar (118 crianças/6 turmas); 1.º ciclo (167 alunos/8 turmas); 2.º ciclo (74 alunos/4 turmas) e 3.º ciclo do ensino básico (92 alunos/6 turmas). As suas famílias vivem ou trabalham nas imediações da zona referida. Como se pode verificar pelo gráfico 1, o maior número de alunos concentra-se no 1.º Ciclo:

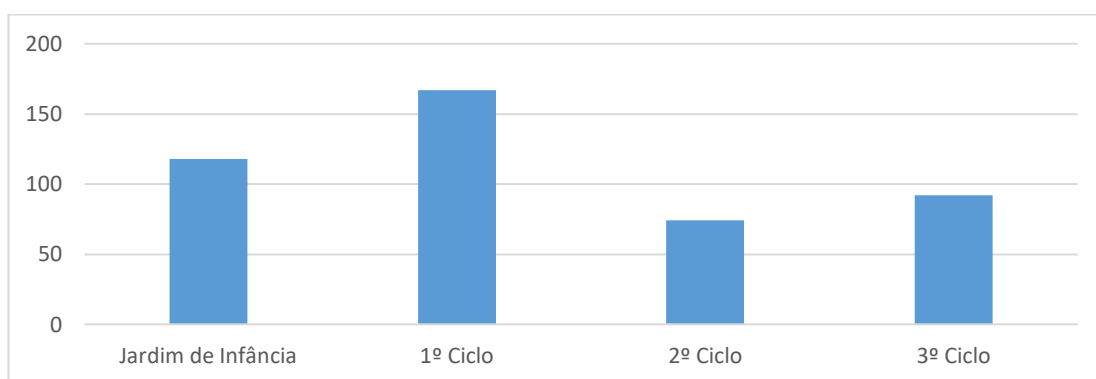


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por ciclos de ensino.

O 1.º Ciclo é constituído por 2 turmas de 1.º ano, 2 turmas de 2.º ano, 2 turmas de 3.º ano e 2 turmas de 4.º ano, perfazendo um total de 8 turmas. Os alunos do 1.º ciclo diferenciam-se dos mais velhos pelo uso de um bibe/bata.

Cerca de 78% dos educandos deste CED pertencem economicamente ao 1.º e 2.º escalão de IRS; o 3.º escalão integra 15% e, finalmente, apenas 7% dos alunos pertencem ao 4.º escalão. A instituição Casa Pia fornece aos alunos dos escalões mais baixos não só os manuais, como também outros materiais escolares. Providencia-lhes também o almoço e o lanche e procura dar resposta aos horários de trabalho dos pais/famílias.

Relativamente aos encarregados de educação, cerca de 42% dos mesmos não têm a escolaridade obrigatória, 39% cumpriram o ensino obrigatório, 15% completaram o ensino secundário e apenas 5% dos pais/encarregados de educação têm formação superior.

O CED Nossa Senhora da Conceição integra igualmente alunos de várias origens. Existem crianças de famílias provenientes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), Brasil, de países da Europa de Leste e da China. A

multiculturalidade é uma característica marcante da população escolar desta instituição de ensino.

- **A equipa socioeducativa**

A equipa socioeducativa do CED Nossa Senhora da Conceição é constituída por uma Diretora Executiva e uma Diretora Técnica, sete educadoras de infância e doze professores de 1.º ciclo, trinta e nove docentes de 2.º e 3.º ciclo e dois professores de ensino especial. Esta equipa conta também com sete assistentes técnicos/técnicos superiores (educadores de 1.º e 2.º ciclos), duas psicólogas e duas técnicas de serviço social, um terapeuta da fala, cinco auxiliares de educação do Jardim de infância, cinco assistentes operacionais de apoio ao Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclo e instalações desportivas, quatro assistentes técnicas dos serviços administrativos e, finalmente, um telefonista/assistente técnico⁵.

Existe uma boa relação entre os elementos desta equipa socioeducativa, sendo perceptível uma harmoniosa articulação em torno dos melhores interesses dos educandos. O ambiente é familiar e, apesar de se estar perante uma comunidade escolar razoavelmente numerosa, pode-se perceber que a organização, o respeito e a colaboração entre colegas é a chave para o bom funcionamento do CED.

- **Organização hierárquica/ interna do CED Nossa Senhora da Conceição**

O CED Nossa Senhora da Conceição é constituído hierarquicamente por uma Diretora Executiva e por uma Diretora Técnica. Esta direção estabelece a articulação com o restante Grupo CPL. Seguidamente, existem os cargos de gestão intermédia, denominados de coordenadores de ciclo, existindo assim um coordenador/delegado de Jardim de Infância, um de 1.º ciclo, um de 2.º ciclo e, finalmente, um coordenador/delegado de 3.º ciclo.

Existem ainda os coordenadores de Departamentos, bem como um coordenador de Diretores de Turma. Os Diretores de Turma encerram esta pirâmide. Este esquema hierárquico encontra-se ilustrado na figura 1 que seguidamente se apresenta:

⁵ Os dados apresentados nas secções “A População Escolar” e “A Equipa socioeducativa” foram recolhidos após consulta do *Projeto Socioeducativo do CED N.ª Sra. da Conceição 2014-2016*.

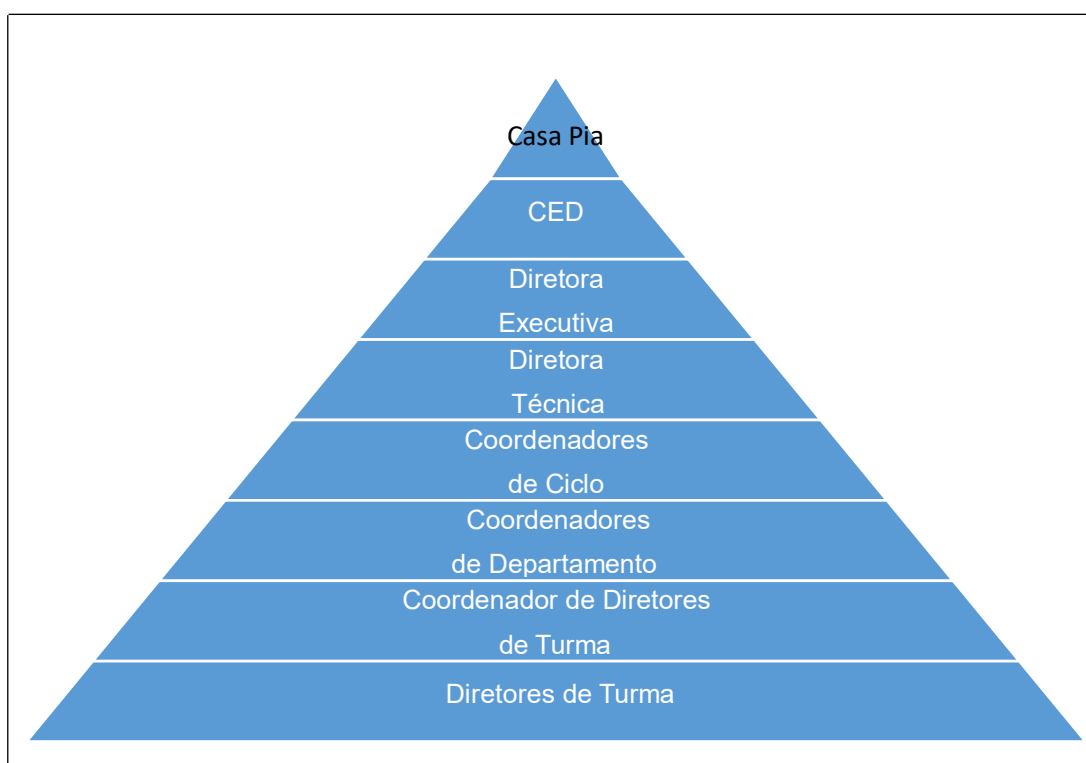


Figura 1 - Pirâmide hierárquica do CED Nossa Senhora da Conceição.

No 1.º Ciclo, a figura do Diretor de Turma é substituída pelo professor generalista (docente de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) que é, tradicionalmente, a principal referência dentro do conjunto dos vários professores da turma. Este professor estabelece a ligação entre a escola e os pais, bem como entre os pais e os outros professores do grupo. A comunicação entre os docentes e os pais é realizada quer a título pessoal, quer através do agendamento de reuniões ou, numa base mais prática e quotidiana, através da caderneta do aluno.

Todos os responsáveis mencionados estabelecem uma relação articulatória entre toda a comunidade escolar, havendo para o efeito reuniões semanais de PAG (Projeto Aprendizagem Grupo), reuniões de Departamento e também reuniões por disciplina. Geralmente, as reuniões do Departamento de Inglês estão agendadas para as terças à tarde, acontecendo cerca de duas a três vezes por período. As reuniões de Comissão Pedagógica ocorrem também com regularidade.

- **Infraestruturas / recursos físicos**

Será agora descrita a distribuição do espaço físico do CED Nossa Senhora da Conceição.

Na entrada (pela Rua do Sol ao Rato) encontra-se a portaria/central telefónica, supervisionada permanentemente por uma funcionária. Também aí estão localizados os serviços administrativos. Existe, neste piso térreo, um amplo e bonito jardim que é, no fundo, o ponto central de toda a escola, dando acesso a vários outros espaços dentro da instituição. Este jardim é um dos espaços de lazer dos alunos do 2.º e 3.º ciclo, que por ele circulam nos tempos livres e durante os intervalos das aulas.

Ao fundo do jardim existe a cantina. Ainda no rés-do-chão, encontram-se outros espaços de lazer, tais como um pequeno recreio com mesas de ping-pong e um pequeno campo de voleibol (coberto). Junto a este campo encontra-se a entrada para uma sala de informática. Esta sala está equipada com 12 computadores e acolhe o clube de línguas. Também neste piso, existe o atelier do aluno, a sala de Educação Moral e Religiosa Católica e uma sala de GAOS (Gabinete de Atendimento e Orientação em Saúde).

Entre este piso térreo e o 1.º andar, encontra-se um piso intermédio onde se localizam a sala de professores e as salas da Direção Técnica e Executiva. Este corredor acaba por ser um espaço mais reservado para o pessoal docente do CED. Contudo, o seu acesso não está interdito aos alunos que a ele se dirigem quando precisam de falar com algum professor (tal como observado). A sala de professores é um ponto de encontro para os docentes dos vários ciclos. Para além de ser uma zona de pausa e de convívio, é também um local onde é possível realizar algum trabalho de preparação de aulas, estando equipado com computador, impressora e mesa de trabalho.

Junto a este corredor encontram-se as escadas de acesso ao 1.º piso. No 1.º piso localizam-se as salas de 1.º, 2.º e também 3.º ciclo. Apesar do piso acolher os três níveis de ensino, os espaços estão diferenciados, sendo que o 1.º ciclo se encontra concentrado em dois corredores distintos e contando com a supervisão de auxiliares próprias. Também neste piso é possível aceder ao recreio do 1.º ciclo. Este recreio é destinado exclusivamente aos alunos deste nível, estando interdito aos educandos do 2.º e do 3.º ciclo. A entrada para este recreio faz-se através do corredor do 1.º ciclo ou através do exterior, junto à entrada da rua D. João V. Este recreio não

é muito amplo e, segundo a opinião manifestada por alguns docentes, deveria ser alvo de uma reestruturação.

Ainda no 1.º piso encontramos o Salão Nobre e uma espaçosa sala de reuniões⁶. Através do Salão Nobre pode-se aceder ao anfiteatro, local onde se realizam muitas das festas da escola, entre as quais a Festa de Natal.

Finalmente, no sótão funciona o espaço do Jardim de Infância e Pré-Escolar. O sótão é um espaço diferenciado para o grupo de alunos em questão, dando acesso a um recreio próprio ao qual os outros alunos não têm acesso.

Também no sótão existe uma sala de apoio às docentes do Jardim de Infância, a sala de Música, as salas de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e ainda algumas salas de aula do 3.º ciclo. Contudo, estas últimas têm acesso vedado ao Jardim de Infância. Existem ainda um ginásio/polidesportivo, uma biblioteca (desativada) e uma ludoteca.

- **Projeto socioeducativo/ filosofia de ensino**

O Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição tem como mote “Do Sucesso à Excelência: incluir, inovar, crescer e caminhar”. Deste modo, o enfoque das estratégias é colocado numa intervenção precoce a nível socioeducativo, proporcionando percursos educativos diferenciados e inclusivos, que promovam um ensino inovador e de qualidade. O incentivo à participação e envolvimento das famílias nas várias atividades escolares do CED é, também, um importante vetor de atuação, uma vez que lhes é atribuído um papel de responsabilidade e de cooperação na formação dos educandos.

Toda a relação ensino-aprendizagem é desenvolvida através da promoção de um conjunto de valores essenciais, como referido no documento “Projeto Socioeducativo” desta escola:

Tendo por referência a Missão da CPL, cujo modelo de intervenção adota a Convenção sobre os direitos da Criança, bem como os 4 pilares fundamentais da Comissão Internacional sobre Educação para o sec. XXI: Aprender a viver juntos; Aprender a conhecer; Aprender a fazer e Aprender a ser, o CED Nª Sra. da Conceição proporciona aos educandos e às famílias um percurso que promove a autonomia pessoal e a cidadania ativa aberta ao mundo. (*Projeto Socioeducativo do CED Nª Sra. da Conceição 2014-2016*, secção “Linhas de Futuro”).

⁶ Nesta sala, decorreu o Conselho Escolar de 1.º Ciclo, no qual estive presente enquanto observadora.

Como se constata, as linhas orientadoras do projeto socioeducativo deste CED apontam para uma formação não só académica e profissional, como também pessoal e social, numa perspetiva de cidadania global. Todos estes elementos convergem numa educação eficaz, interventiva e construtiva. Para tal, o CED Nossa Senhora da Conceição considera fundamental o trabalho cooperante e articulado com as famílias, realizado por equipas pluridisciplinares. Esta responsabilidade partilhada tem como objetivo estabelecer fortes laços afetivos, que contribuam para o sucesso da aprendizagem e que combatam o abandono escolar.

A promoção de valores de cidadania é determinante e marcante na definição de objetivos, sendo essencial veicular o respeito pelo outro, ajudando os alunos a aceitarem as diferenças sociais e culturais presentes na sociedade. A tolerância, a solidariedade e a inclusão social são elementos fundamentais em toda a filosofia de ensino da Instituição.

Neste CED em particular, salienta-se também o enfoque colocado nas estratégias de ensino que promovam a inovação. Ou seja, é prioritário divulgar e desenvolver novas metodologias, que acompanhem o progresso, utilizando-as num sentido positivo, construtivo e cooperante.

3.2. Apresentação da turma de 3.º ano

- **Constituição da turma**

O 3.º B tem aulas das 8h30 até às 15h30 (com pausa para almoço e recreio). O período de aulas da tarde começa às 13h30 e termina às 15h30. Após as 16h, os alunos têm atividades de tempo livre (ATL). Têm aula de inglês à segunda, das 14h às 14h45, e à quarta das 16h às 16h45.

Esta turma é constituída por 22 educandos, dos quais 11 são meninos e 11 são meninas. As crianças têm entre 8 e 10 anos de idade.

Em reunião de avaliação de turma, foram apresentadas algumas características dos alunos, sendo que existem alguns elementos com necessidades educativas especiais. Deste modo, salienta-se que um aluno revela um comportamento muito estranho, demonstrando muitos medos sem explicação visível⁷ e um outro aluno que está a ser seguido em consultas de pedopsiquiatria (tendo

⁷ Este aluno está a ser acompanhado em consultas de desenvolvimento e terapia da fala, no Hospital de D. Estefânia, estando a aguardar uma avaliação psicológica. Será, provavelmente, alvo de PEI, segundo opinião dos professores da turma.

Plano Educativo Individual - PEI). O grupo conta ainda com uma criança que está a ser acompanhada em neurologia, a qual, após medicação, tem vindo a revelar um comportamento mais calmo. Na turma existe também um menino com hidrocefalia, com desempenho médio, mas socialmente inseguro. Para além destes casos, existem dois alunos com acompanhamento específico em terapia da fala.

Foi também referida a recente chegada ao grupo de um novo elemento. A aluna em questão revela dificuldades de aprendizagem significativas, tendo já sido retida anteriormente. Esta aluna, já com 10 anos, não parece ter noção das suas próprias dificuldades, segundo afirmaram os professores presentes na reunião.

- **Características gerais do grupo**

Durante a fase de observação, verificou-se que este grupo revela um bom comportamento durante as aulas, participando com interesse e entusiasmo nas atividades propostas e revelando curiosidade. Não se registaram casos problemáticos a nível comportamental, sendo crianças carinhosas e acolhedoras.

Durante as aulas observadas, assistiu-se a atitudes reveladoras de um grande espírito de companheirismo e entajuda, nomeadamente durante a realização de exercícios. Tal cumplicidade e cooperação entre os alunos poderá ser justificada pelo facto de estarem juntos desde o pré-escolar.

O seu relacionamento com os vários professores pareceu também bastante positivo e construtivo.

- **Os docentes do grupo 3.º B**

A professora titular do grupo, Ana Maria Silva, acompanha os alunos desde o início do ano letivo, tendo estabelecido uma relação muito próxima com as crianças.

Para além da professora generalista (docente de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), o grupo 3.º B tem ainda um docente de inglês (professor João Branco), uma docente de Expressão Físico Motora, uma docente de Expressão Musical, uma docente de EVT, um docente de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e um docente de Educação Moral e Religiosa Católica (disciplina opcional).

Outros professores e técnicos intervêm direta ou indiretamente na turma, ao acompanharem casos educativos especiais, tais como a professora de Ensino Especial e uma Psicóloga.

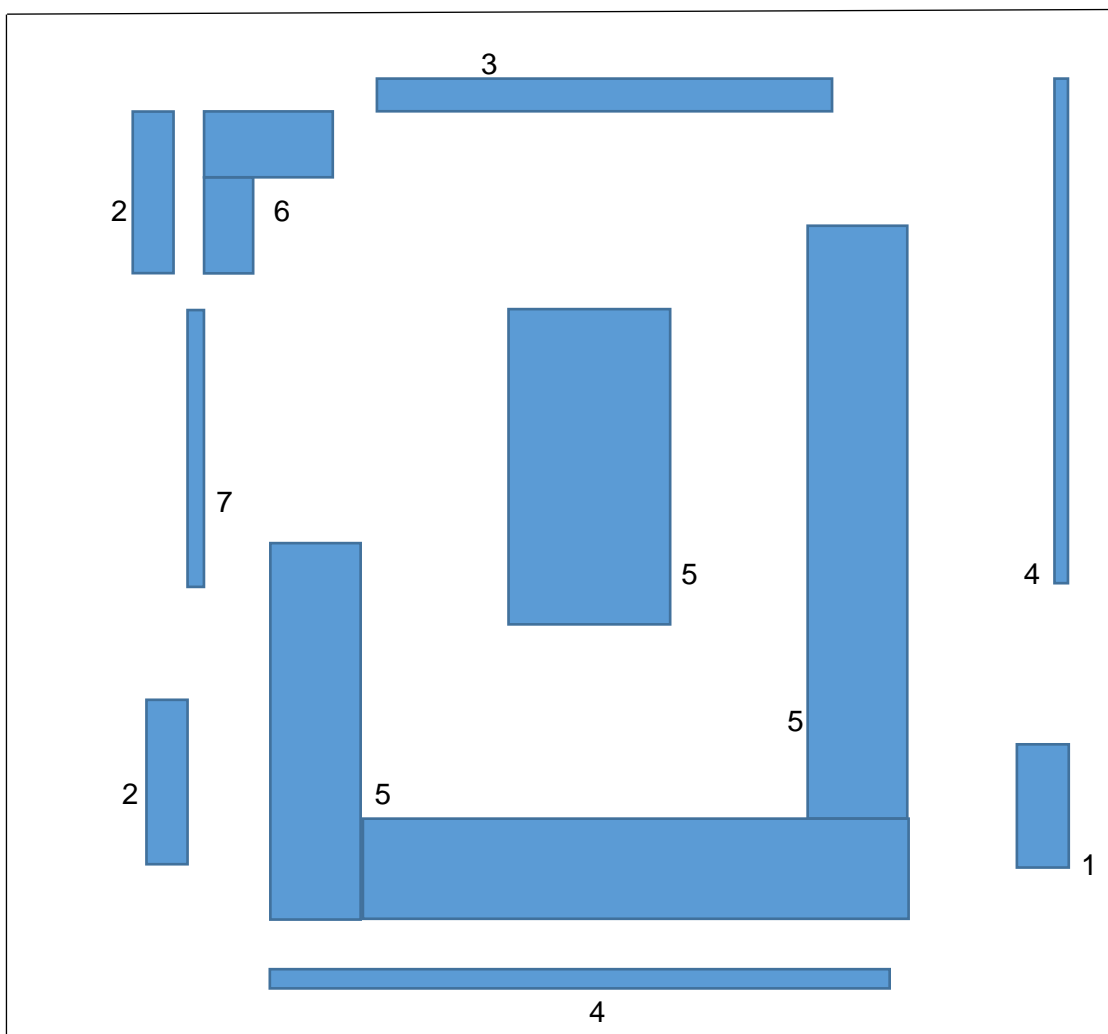
Na reunião de turma, observou-se que todos os professores do grupo participaram ativamente nas diversas decisões aí tomadas. Foi muito interessante poder testemunhar a positiva articulação de opiniões e transmissão de informações entre os vários docentes, sendo perceptível uma boa capacidade de cooperação. Esta participação ativa na vida da turma acontece, também, durante as aulas, sendo comum a presença de mais do que um professor e materializando, assim, o trabalho de equipas pluridisciplinares anteriormente mencionado.

- **A sala de aula**

A sala de aula da turma 3.º B é um espaço agradável, não só pela sua dimensão, como também pela luminosidade natural proveniente das duas amplas janelas existentes. A disposição da sala permite aos professores movimentarem-se com facilidade, sendo perfeitamente exequível um acompanhamento individualizado de cada aluno sempre que necessário.

Os alunos parecem bastante familiarizados com o espaço, tendo em conta a atitude descontraída e alegre ao entrarem na sala e ao distribuírem os materiais pelos colegas. Considera-se este aspeto deveras importante, pois é essencial que as crianças se sintam confortáveis neste espaço onde passam grande parte do seu dia.

A figura 2, que de seguida se apresenta, ilustra a sua disposição:



Legenda da imagem:

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| 1 – porta | 5 – carteiras dos alunos |
| 2 – janelas | 6 – secretária do professor |
| 3 – quadro preto | 7 – quadro interativo |
| 4 – quadros de cortiça | |

Figura 2 - Esquema representativo da sala de aula do 3.º B.

A sala dispõe de um grande quadro preto de giz, de um computador, de um quadro interativo e de um projetor. Existem ainda dois longos quadros de cortiça nas paredes onde vários trabalhos dos alunos se encontram expostos, personalizando a sala e tornando-a, igualmente, acolhedora. Contudo, salienta-se a inexistência de um leitor de CDs (apesar desta lacuna poder ser colmatada pelo uso do computador).

- **A turma 3.º B no contexto da disciplina de Inglês**

A turma 3.º B tem aulas de inglês com o professor João Branco. Este professor é docente do Grupo Casa Pia desde 1999 e encontra-se há 5 anos neste CED em particular, conhecendo e acompanhando grande parte do grupo desde o pré-escolar. A sua relação com o grupo é bastante boa, revelando o professor um bom conhecimento das características individuais de cada aluno.

Conforme referido, a turma tem aula de inglês duas vezes por semana (dois períodos de 45m) às segundas e às quartas-feiras. Os alunos têm um manual de inglês, *Smileys*, da Editora Express Publishing (2015), sendo que cada aluno possui um *Pupil's Book* e um *Activity Book/Picture Dictionary* do referido projeto. Têm ainda um caderno onde registam os sumários da aula.

Durante as aulas de inglês observadas antes da intervenção letiva, verificou-se que os alunos são, na generalidade, participativos, respondendo ativamente às tarefas propostas pelo professor. Estas tarefas, acompanhando de perto o manual adotado, consistem maioritariamente em atividades de compreensão oral, audição e interpretação de histórias, e preenchimento escrito de frases lacunares. A correção dos exercícios é, quase sempre, realizada em voz alta pelos alunos e dirigida a todo o grupo.

A apresentação dos tópicos é concretizada através do recurso ao manual, bem como através da utilização de objetos reais presentes em sala de aula ("realia"), nomeadamente aquando da abordagem das cores e dos materiais escolares.

Apesar de o grupo 3.º B ser, na globalidade, participativo, destacam-se alguns alunos em particular, quer pela quantidade, quer pela qualidade elevada das suas prestações.

Capítulo 4. Descrição da unidade didática lecionada

Neste capítulo terá lugar uma apresentação da unidade didática lecionada, entre os dias 4 de abril e 9 de maio de 2016, na turma 3.º B, no âmbito da PES.

Começa-se por realizar uma contextualização curricular da unidade didática à luz dos documentos oficiais reguladores, seguindo-se uma explicitação da metodologia e dos materiais didáticos selecionados e utilizados. Por fim, procede-se a uma descrição reflexiva das dez aulas lecionadas.

4.1. O enquadramento do tema no currículo escolar

Ao ser decretado o ensino obrigatório de inglês a partir do 3.º ano de escolaridade em dezembro de 2014⁸, tornou-se vital a existência de um documento oficial que regulasse este novo nível de aprendizagem.

Até então, os docentes encarregues do ensino de inglês neste nível de ensino, dispunham das *Orientações Programáticas* (Bento, Coelho & Mourão, 2005). Este documento de 2005, reconhecendo a importância da aquisição de uma língua estrangeira pelos alunos mais jovens, aponta sugestões e apresenta algumas práticas pedagógicas e recursos já existentes nesta área de docência. As suas diretrizes salientam alguns pontos bastante pertinentes:

- A aquisição progressiva das competências;
- A integração da aprendizagem da língua inglesa noutras áreas curriculares (interdisciplinaridade);
- A sensibilização do aluno para a diversidade linguística e cultural;
- A promoção da comunicação, dando especial enfoque à oralidade;
- O desenvolvimento de temas e estratégias interessantes para os alunos, que permitam estimular as suas emoções, imaginação e criatividade.

Contudo, apesar das importantes diretrizes apontadas pelas *Orientações Programáticas*, o ensino da língua inglesa não acontecia de forma uniforme. No ensino oficial, este decorria já há alguns anos, mas não em todas as escolas e as que ofereciam esta atividade de enriquecimento curricular faziam-no em regime de ATL, sem que estivessem definidos objetivos de aprendizagem claros e sem que existisse, igualmente, um procedimento comum às várias escolas. A disparidade para

⁸ Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro.

com o ensino particular era muito significativa, uma vez que este último oferecia o ensino da língua inglesa, na maioria dos casos, como integrante do currículo escolar desde a pré-primária, privilegiando de uma consistência e de uma operacionalização já bastante definidas e estabelecidas.

As *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Cravo, Bravo & Duarte, 2014) vieram preencher esta lacuna, dando resposta à necessidade de definir objetivos e meios de operacionalização que regulassem este nível de ensino. Assim, foram desenvolvidas com base no perfil de saída A1. Este nível de desempenho encontra-se descrito no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* (Conselho da Europa, 2001). Evocando a sua grelha de “Níveis Comuns de Referência: escala global”, entende-se que o aluno neste nível:

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (Conselho da Europa, 2001, p.49)

Os objetivos específicos a atingir no âmbito de cada competência encontram-se também no QECR, na “grelha para a auto-avaliação” (Conselho da Europa, 2001, pp. 53-55)⁹. Após consulta da mesma, pode-se constatar que é transversal a todas as competências elencadas - compreensão do oral, leitura, interação oral, produção oral e escrita - um caráter inicial e básico de aprendizagem e desempenho.

As *Metas Curriculares* (2014) descrevem os objetivos a atingir nestes campos, contemplando ainda dois outros domínios de referência: o Domínio Intercultural e o Léxico e Gramática. Nestes definem-se, respetivamente, os temas a trabalhar, bem como o vocabulário e as estruturas gramaticais a serem abordadas.

Após leitura deste documento, pode-se concluir que o enfoque é colocado na oralidade, sendo, para o efeito, apontadas atividades que envolvam a interação e a comunicação entre os alunos, desenvolvidas de um modo gradual e contextualizado:

Os domínios de referência definidos, para cada ano, traduzem a visão de uma aprendizagem de língua estrangeira que, neste ciclo de ensino em particular, privilegia a oralidade. É uma aprendizagem que se consolida de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, para as situações simples de interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita. Neste ciclo, dá-se destaque ao léxico contextualizado. (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p. 3)

⁹ As duas grelhas mencionadas podem ser consultadas no anexo A do presente relatório.

Assim, e à luz do que foi definido pelas *Metas Curriculares* (2014) para o 3.º ano de escolaridade, a unidade didática lecionada durante a PES, “Pets and Friends”¹⁰, foi estruturada e desenvolvida visando os seguintes objetivos:

- **Domínio Intercultural**

Um dos enquadramentos temáticos da aprendizagem de inglês no 3.º ano visa identificar animais de estimação (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p. 7). Contudo, considerando a natureza apelativa do tema do ponto de vista das crianças, foi decidido expandi-lo a outros animais (animais da quinta e animais selvagens), de modo a motivar os alunos e a levá-los a criar uma empatia pelo assunto a trabalhar.

Definiu-se, como objetivo neste domínio, levar os alunos a falarem sobre os seus animais preferidos, descrevendo-os fisicamente e tomando consciência das particularidades de cada um. Por outro lado, permitiria também promover a interação entre os elementos da turma uma vez que, incentivando a realização de pequenos diálogos, os alunos interrogariam os colegas sobre este mesmo tema. No entanto, ao estabelecer este objetivo, não se poderia deixar de iniciar esta aprendizagem com um considerável enfoque no tema do “corpo”, o que aconteceu nas três primeiras aulas do estágio. Apesar deste tema não estar contemplado nas *Metas Curriculares* do 3.º ano (mas sim do 4.º ano), julga-se que não faria sentido omitir este tópico. O próprio manual em uso, *Smileys*, propõe esta abordagem inicial.

Assim, de um modo natural, progressivo e articulado, realizou-se a transição entre os temas: o meu corpo, os meus animais preferidos, as características físicas dos animais e descrever o meu animal preferido.

- **Léxico e Gramática**

Neste domínio, definiu-se vocabulário e estruturas específicas a trabalhar. Para além das partes do corpo e dos nomes de alguns animais, focou-se também a aprendizagem em léxico relativo às características físicas dos animais. Assim, palavras como “whiskers”, “tail”, “wings”, “feathers” e outras, foram alvo de destaque.

Paralelamente à aquisição deste vocabulário, as estruturas provenientes do verbo “to have got” também foram bastante praticadas em aula. Apresentam-se alguns exemplos: “I have got two arms and two legs.”/ “The bird has got wings and

¹⁰ A unidade didática “Pets and Friends” constitui a unidade 3 do manual escolar adotado pela escola, *Smileys 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015).

feathers.”/ “The tiger has got whiskers and a tail.” Durante as aulas pareceu natural que estas mesmas estruturas (“chunks”) fossem apresentadas juntamente com a respetiva forma negativa. Tal acabou por resultar bastante bem, uma vez que esta foi trabalhada em articulação com as estruturas inicialmente previstas e de uma forma implícita.

De modo a concretizar o objetivo estabelecido, ou seja, descrever o seu animal preferido, foram também apresentados aos alunos alguns adjetivos, tais como “big”, “small”, “long” e “sharp”. Nesta introdução procurou-se clarificar o uso dos adjetivos na construção frásica, uma vez que a interferência da língua materna conduzia a erros sintáticos frequentes. De acordo com as indicações fornecidas pelas *Metas Curriculares* (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p. 3), esta abordagem gramatical foi realizada de um modo implícito. Através de várias atividades desenvolvidas ao longo das dez aulas, procurou-se que os alunos fizessem o correto uso da posição do adjetivo na frase.

Para além do verbo “to have got”, foram também trabalhadas as estruturas: “can”/ “can’t”, nomeadamente quando foi abordado o modo como os animais se movimentam. Por exemplo: “A bird can fly, but it can’t swim”. Foi assim possível praticar alguns verbos de ação (“action verbs”), tais como “swim”, “run”, “jump”, “fly”, “climb” e “walk”. Para tal, privilegiou-se uma abordagem assente no movimento (mais precisamente, na experimentação desses mesmos movimentos pelos alunos), a qual facilitasse a interiorização da nova linguagem em aquisição.

A estrutura da interrogativa (“Question Word”) “What”, foi também desenvolvida e praticada em pequenos diálogos, tal como “What’s your favourite animal?” Consequentemente, determinantes possessivos (“determiners”), nomeadamente “my” e “your”, foram abordados de um modo contextualizado. Alguns exemplos são: “My favourite animal is the cat.”/ “Your favourite animal is the elephant.”

Como é possível observar após consulta do documento *Metas Curriculares de Inglês*, todas as estruturas gramaticais elencadas encontram-se presentes como enfoques de aprendizagem no domínio do Léxico e Gramática (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p. 9), à exceção dos verbos de ação mencionados. Os adjetivos não são, igualmente, mencionados pelas *Metas Curriculares*, mas pareceu pertinente que, neste contexto de aprendizagem, tais conteúdos fossem introduzidos e desenvolvidos.

- **Compreensão Oral**

No domínio da compreensão oral, procurou-se, também, seguir as orientações do documento oficial *Metas Curriculares*: “identificar diferentes formas de cumprimentar; reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados; identificar ritmos em rimas, *chants* e canções em gravações áudio e audiovisuais; compreender palavras e expressões simples e entender instruções breves dadas pelo professor” (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p.9).

Deste modo, desenvolveram-se atividades que estimulassem a sensibilidade auditiva dos alunos a uma língua estrangeira, nomeadamente através do uso de canções e outros exercícios áudio, os quais permitissem uma interiorização natural de vocabulário e estruturas. Ao otimizar a compreensão oral, procurou-se desenvolver a capacidade de aquisição e produção linguística dos alunos. Estas atividades serão descritas de um modo pormenorizado, nos pontos 4.2 e 4.3 do presente relatório.

- **Leitura**

As *Metas Curriculares* definem que, neste domínio, os objetivos a atingir passem por “identificar vocabulário familiar; ler pequenas frases com vocabulário conhecido” (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p. 10).

Apesar do enfoque da aprendizagem ser colocado na oralidade, considera-se fundamental que todas as competências sejam trabalhadas em conjunto, pois só assim poderão ser naturalmente desenvolvidas e efetivamente consolidadas em contexto de aula. Assim, a apresentação e a prática de novo vocabulário e estruturas (quer através de suporte visual, quer áudio) foi sempre realizado paralelamente com a apresentação escrita do mesmo, permitindo a leitura individual e em grupo.

- **Interação Oral**

Neste campo, as *Metas Curriculares* apontam para que os alunos sejam capazes de “cumprimentar; despedir-se; responder sobre preferências pessoais e responder sobre temas previamente apresentados” (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p.10). Também aqui, recorrendo a canções e pequenos diálogos, procurou-se facilitar esta interação. Assim, foram desenvolvidas pequenas conversas como: “Hi! How are

you? I'm fine, thank you" e "What's your favourite animal? My favourite animal is the..."

Procurou-se, no entanto, que esta interação não se limitasse a professor-alunos, mas que também se desenrolasse entre os próprios elementos da turma, promovendo e otimizando situações genuínas de comunicação em sala de aula.

- **Produção Oral**

Apesar das tentativas para que os alunos se expressassem espontaneamente sempre que possível, salienta-se que, para o desenvolvimento deste domínio, contribuíram algumas atividades de repetição ("drilling"). Estas foram impulsionadas por canções e também por jogos de movimento, as quais permitiram "repetir rimas, *chants* e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais; expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas e sobre temas previamente apresentados; comunicar informação pessoal elementar; pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas" (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p. 10). Considerou-se que na informação pessoal elementar, se poderia incluir falar das suas preferências, nomeadamente, dos seus animais preferidos.

- **Escrita**

Finalmente, visando o desenvolvimento deste campo em articulação com todos os outros domínios de aprendizagem já aqui descritos, procurou-se desenvolver pequenas atividades de escrita, bastante orientadas e estruturadas segundo um processo gradual, cuidadosamente pensado e desenhado.

Partindo da *parte para o todo*, ou seja, da palavra para a frase e da frase para o texto, procurou-se realizar refletidamente este processo, desenvolvendo estratégias adequadas às reais capacidades e interesses dos alunos do grupo. Para tal, contribuíram alguns materiais didáticos criados para o efeito, os quais serão apresentados e descritos no ponto seguinte deste relatório. Assim, tentou-se simplificar um pouco a produção escrita, a qual é alvo de alguma resistência por parte dos alunos em geral. Tentou-se mostrar, através de pequenos exercícios, que escrever em inglês é fácil e pode ser divertido.

Como a descrição das aulas explicita (no ponto 4.3 deste relatório), as várias atividades contemplavam tarefas também previstas pelas próprias *Metas Curriculares*, tais como: "legendar imagens; ordenar letras para escrever palavras

associadas a imagens; ordenar palavras para escrever frases; preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas; utilizar, com ajuda, palavras conhecidas” (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, pp. 10-11).

Em suma, a unidade didática lecionada foi planificada e desenvolvida tendo em consideração, não só o que está oficialmente previsto pelos documentos orientadores aqui sumariamente apresentados, como também procurando dar resposta aos interesses e às capacidades dos alunos deste nível inicial de aprendizagem.

4.2. A aplicação da metodologia escolhida e a seleção dos materiais didáticos

Tendo por base os pressupostos apresentados nos capítulos 1 e 2, definiu-se que a metodologia que contextualizaria as 10 sessões da prática de ensino supervisionada, assentaria na articulada utilização de canções e de movimento. Procurando otimizar a energia e a criatividade inerentes às crianças, foram planificadas atividades que canalizassem estas características a favor do processo educativo.

Este processo teve, não só, o objetivo de desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos alunos nesta fase inicial, como também de determinar a importância, influência e contributo desta metodologia na aula de inglês do 1.º Ciclo.

Desenhando um fio condutor entre as sessões, procurou-se guiar os alunos através de uma aprendizagem natural e progressiva, cujas atividades se encontravam coerentemente articuladas e sequenciadas.

A par com a seleção desta metodologia, tentou-se também adequar os materiais didáticos às características deste grupo de alunos, de modo a promover a sua participação dinâmica. Assim, todas as atividades desenvolvidas tiveram como suporte diversos recursos visuais e áudio adequados à idade, interesse e capacidade de concentração dos alunos.

- **As estratégias**

As estratégias utilizadas passaram essencialmente pela utilização e exploração de canções associadas a jogos de movimento, através dos quais se apresentaram, praticaram e consolidaram vocabulário e estruturas.

Outros recursos foram ainda utilizados como estratégias de ensino-aprendizagem, tais como exercícios de compreensão oral. Aqui foram realizados pequenos exercícios de identificação de vocabulário e sua respetiva correspondência a itens visuais. Destaca-se, nesta área, um exercício realizado na segunda aula, no qual era solicitado aos alunos que desenhassem um monstro de acordo com determinadas instruções. Este exercício encontra-se descrito pormenorizadamente no ponto 4.3 deste relatório.

Foi ainda delineada a apresentação e interpretação de pequenas histórias (previamente preparadas com jogos de vocabulário) e pequenos diálogos.

As estratégias visavam, de um modo geral, promover a produção oral e escrita, assim como a interação entre os elementos da turma.

- **As canções e os jogos de movimento**

As canções selecionadas dispunham de uma natural propensão para serem trabalhadas em conjunto com movimento, tendo sido o ponto de partida para a apresentação, prática e consolidação da maioria do vocabulário e das estruturas em foco.

A primeira canção utilizada, “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002), foi escolhida como tentativa de resolução de um problema detetado durante a fase de observação, realizada em Iniciação à Prática Profissional I (IPP I). Nas aulas observadas, tomou-se consciência de alguma resistência por parte dos alunos em responderem corretamente a cumprimentos. Optou-se então por experimentar esta estratégia como forma de ultrapassar essa dificuldade recorrente. De facto, não só contribuiu para a resolução desse pequeno problema, como rapidamente este simples “chant” se tornou parte integrante da rotina de início de aula (“warmer”).

A canção “Move together round and round” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012a) apresentada igualmente na primeira aula, permitiu não só a aquisição natural de algum vocabulário e estruturas alvo, como serviu também de ponto de partida para outras atividades. Devido à disposição dos alunos em círculo, jogos de movimento puderam ter lugar após esta canção, nomeadamente o conhecido “Simon Says” e outras atividades onde o vocabulário era explorado através de movimento.

Também as canções “One finger, one thumb, keep moving” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012b) e “The Hokey Cokey”¹¹ permitiram a aprendizagem e interiorização de novas palavras e frases recorrendo a jogos de movimento, tendo ambas adicionado um grande dinamismo à aula.

Na transição do tema do corpo para o tema dos animais utilizou-se uma conhecida *nursery rhyme*: “Two little dicky birds” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012c). Esta canção não só permitiu introduzir o tópico animais, como também iniciou e facilitou a abordagem dos verbos de ação. Curiosamente, passou também a resultar como um recurso para acalmar os alunos sempre que tal era necessário. Quando os alunos começavam a demonstrar alguma agitação, a qual poderia impedir o normal decurso da aula, a canção servia como um elemento pacificador e captador da atenção das crianças, as quais rapidamente se voltavam a juntar à atividade proposta.

Por fim, foi apresentada a canção “I’ve got whiskers” (Papiol & Toth, 2009), a qual foi previamente trabalhada através de vários jogos e exercícios de vocabulário, resultando numa rápida aprendizagem da mesma. Esta canção produziu também os efeitos pretendidos, pois revelou-se como um recurso de apoio utilizado pelos alunos de forma autónoma, aquando da produção oral e escrita pedida nas últimas aulas e no próprio teste de avaliação, como se descreverá oportunamente.

- **Os recursos visuais**

Os recursos visuais utilizados desempenharam, igualmente, um importante papel. Estes recursos foram não só retirados e adaptados de outros manuais escolares, como também desenvolvidos pela estagiária, pois tal como referido anteriormente, considera-se muito vantajosa a produção de materiais didáticos pelo próprio professor. Tal permitiu contextualizar e adaptar os conteúdos de aprendizagem às verdadeiras capacidades e aos reais interesses dos alunos.

Assim, suportes visuais foram adotados e outros adaptados e desenvolvidos, tendo em conta o papel fulcral que os mesmos desempenham nas aulas de alunos mais jovens. As imagens selecionadas eram apelativas, claras, coloridas e facilmente manuseáveis, permitindo aos alunos tocar e usá-las com as suas próprias mãos. Este aspeto é extremamente importante se tivermos em conta a multiplicidade de estilos de aprendizagem que caracteriza um grupo de alunos.

¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/VdZZYZipe2w>, acedido a 10 de fevereiro de 2016.

Segundo o modelo “Visual, Auditory and Kinaesthetic” (VAK)¹², é fundamental que o professor planifique estratégias e desenvolva materiais didáticos, e esteja familiarizado com a diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sua sala de aula.

Foram também utilizados cartões de imagens (“flash cards”) e cartões de histórias (“story cards”), que integravam vários manuais de inglês a que se teve acesso¹³. Por outro lado, foram criados igualmente cartões de palavras (“word cards”) e posters. Os cartões de palavras foram muito eficazes no processo de leitura e escrita desenvolvido ao longo das aulas. Relativamente aos posters, pela sua dimensão, fácil manuseamento e natureza apelativa, revelaram-se ferramentas de aprendizagem bastante importantes, contribuindo positivamente para o processo de aquisição e produção de novo vocabulário e estruturas.

Todos estes materiais encontram-se devidamente representados e contextualizados nos apêndices deste relatório.

Por fim, reitera-se que é na articulação de estratégias e de materiais didáticos adequados, que assenta o sucesso da aprendizagem.

4.3. Descrição e análise das dez aulas lecionadas, do seu encadeamento e sequência progressiva

As dez aulas lecionadas, de 45 minutos cada, foram delineadas através de um fio condutor, o qual lhes incutiu uma natureza coerente e progressiva. Tendo como objetivo final desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos alunos num ambiente natural e motivante, cada aula constituiu um degrau nesse processo, um passo em frente até esse objetivo.

A articulação existente entre as dez sessões do estágio permitiu conduzir os alunos através de uma sequência de atividades, as quais partindo de tarefas simples,

¹² O modelo VAK ajuda a identificar e classificar os três mais comuns estilos de aprendizagem. Este modelo, desenvolvido nos anos 20 (do século XX) por psicólogos, identifica três tipos de alunos: “Visual” (alunos que aprendem melhor através de suportes visuais, tais como imagens); “Auditory” (alunos que preferem atividades de compreensão oral) e “Kinaesthetic” (alunos que aprendem através da experiência física, tal como tocar e construir objetos durante a aprendizagem). Apesar de um dos estilos ser dominante, é possível que um aluno integre todos eles no seu processo de aprendizagem (adaptado de: *Learning Styles VAK*, disponível em: <http://www.mindtools.com>, acedido a 4 de março de 2016).

¹³ Materiais de apoio integrantes dos seguintes manuais: *Patch the Puppy 1* (Morris & Ramsden, 2005); *Tiger Tales 1* e *Tiger Tales 2* (Read & Ormerod, 2013); *Tiger Team 3* (Read & Ormerod, 2013); *Bugs World 2* (Read & Soberón, 2009) e *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009).

progrediram gradual e naturalmente para outras mais complexas. Tal pode ser verificado na descrição das aulas que se segue.

Esta progressão cuidada de atividades teve como objetivo incentivar e envolver todos os alunos da turma 3.º B, transmitindo-lhes segurança, estimulando a sua autoconfiança e levando-os a participarem ativamente nas tarefas propostas.

Passa-se então a descrever, de um modo reflexivo e analítico, cada uma das aulas, salientando a ligação existente entre elas.

- **Aula 1 - 4 de abril de 2016**

Era objetivo desta primeira aula, levar os alunos a contactarem com a linguagem alvo (campo lexical do corpo), através de uma nova canção e de jogos de movimento. Pretendia, também, que conseguissem identificar algumas partes do corpo e que utilizassem este vocabulário em jogos de movimento, produzindo e interagindo oralmente. Por fim, pretendia que os alunos comesçassem, desde logo, a sentir alguma empatia, conforto e curiosidade pela nova abordagem apresentada.

Iniciei a primeira aula do estágio com o “chant” “Hi, how are you?” Com esta pequena canção procurei não só estabelecer uma rotina de abertura de aula, como também ajudar a ultrapassar a dificuldade sentida pelos alunos quando questionados: “How are you?” Deparei-me com esta pequena dificuldade durante a fase de observação realizada no âmbito da cadeira IPP I.

Ao começar a cantar, foi visível alguma surpresa por parte dos alunos, os quais não reagiram de imediato quando lhes pedi que se juntassem a mim nessa tarefa. Contudo, numa segunda tentativa, alguns alunos mais desinibidos responderam ao meu pedido, encorajando outros colegas a fazerem o mesmo.

Após a canção, perguntei aos alunos: “How are you?” ao que retorquiram naturalmente com “I’m fine, thank you!” Foi notória a influência imediata do “chant” na resposta a esta questão.

De seguida, ainda nesta fase de introdução à aula, procurei que os alunos me indicassem a data e o tempo, através de uma simples atividade de “eliciting”. Perguntei-lhes: “What day is today?” ajudando ainda com as perguntas: “Is it Monday? Is it Tuesday?” Ao ouvirem o nome de alguns dias da semana, tornar-se-ia mais fácil perceberem a pergunta que lhes dirigia e responderem adequadamente.

O mesmo procedimento foi realizado com a indicação do tempo. No entanto, aqui utilizei o auxílio de alguns gestos, de modo a clarificar o que pretendia como resposta. “What’s the weather like?” perguntei apontando para a janela. “Is it cold or

hot?” Usei gestos para exprimir as sensações de frio e de calor. As respostas variaram, pois tratava-se, de facto, de um dia de temperatura amena, tendo sido então necessário ensinar esse mesmo termo. Recorri uma vez mais a gestos, indicando “hot” e “cold” como extremos opostos e introduzindo a expressão “It’s warm” como conceito intermédio. Os alunos perceberam de imediato, repetindo a estrutura.

Acrescentaram ainda o termo “cloudy”, tendo o seu símbolo sido desenhado junto à data, permitindo a visualização desse conceito já conhecido dos alunos. Escrevi ainda “It’s cloudy and warm” por baixo da pequena nuvem, de modo a veicular a aprendizagem da representação escrita da estrutura.

A indicação da data e do tempo, bem como o desenho do símbolo climatérico e respetiva frase, fazia já parte da sua rotina de aula com o professor João Branco. Pareceu-me importante manter este elemento como parte integrante da minha rotina de abertura. Assim, conseguiria estabelecer uma relação com o que já era realizado anteriormente, transmitindo alguma segurança aos alunos e evitando um corte radical com as aulas de inglês com que estavam familiarizados. Tal facilitaria criar uma relação de empatia com os educandos, otimizando a sua resposta e colaboração.

Esta fase de “warmer” resultou bem, captando totalmente a atenção dos alunos e abrindo caminho para as etapas de aula seguintes.

Na fase seguinte, “presentation”, iniciei então a introdução do vocabulário e das estruturas que tinha definido para esta primeira aula. Este conjunto de vocabulário e expressões remetiam para o campo lexical do corpo (“hands”; “head”; “hair”; “eyes”; “ears”; “nose”; “arms”; “legs”; “mouth”).

Solicitei aos alunos que se levantassem, utilizando para o efeito a expressão “stand up”, já conhecida, acompanhada do respetivo gesto. A resposta dos alunos foi hesitante, não por incompreensão do pedido, mas por surpresa uma vez mais. Pedi-lhes então que formassem uma roda no centro da sala (nomeadamente à volta das carteiras dispostas em ilha neste local) e que dessem as mãos. Fui sempre acompanhando as indicações dadas em inglês com gestos, de modo a facilitar a compreensão e a interiorização linguística por parte dos alunos.

Quando o círculo já estava formado, juntei-me eu própria à roda e comecei a cantar “Move together round and round”, incentivando os alunos a movimentarem-se de mãos dadas e em círculo, tal como veiculado pela letra da canção. Relativamente à letra da canção, esta permitia a execução de uma série de movimentos, os quais

contextualizavam algumas das estruturas e do vocabulário visado: “move together”; “clap/shake your hands”; “jump up high”; “bend right down”; “walk”.

Após repetirmos a canção, pedi aos alunos que permanecessem em círculo no local onde estavam, facilitando a transição para a atividade seguinte. O jogo “Simon Says” foi recebido com entusiasmo e pude verificar que algum do vocabulário aplicado era já conhecido dos alunos. Após uma primeira abordagem na qual as instruções eram dadas por mim, pedi aos alunos que tomassem o meu papel, dando eles próprios as indicações aos colegas. Aqui, foi curioso constatar que muitas das instruções utilizadas foram retiradas da canção introduzida pouco antes: “clap ... hands”; “jump”: “up”; “down”. Contudo, verifiquei também que os alunos utilizavam maioritariamente vocábulos isolados, não conseguindo ainda contextualizá-los em frases: “touch ... nose”; “touch ... head”.

Na fase seguinte, “consolidation”, procurei reforçar o vocabulário trabalhado na canção e no jogo de movimento através da utilização de um poster e de “word cards”. Ambos os materiais foram construídos por mim. Estes “word cards” continham o vocabulário definido para esta primeira aula, tendo sido pedido aos alunos que os colassem na imagem, nos locais correspondentes. Nesta atividade surgiram algumas dificuldades em palavras como “eyes”, “mouth” e “ears”, uma vez que o seu som difere significativamente da sua representação escrita. Apesar de ter chamado apenas alguns alunos, foi assim pedida a colaboração de todo o grupo.

Depois desta tarefa, o poster foi colocado no placard de cortiça, uma vez que a atividade iria ser retomada duas aulas depois (apenas na terceira aula, seria requerido aos alunos que legendassem a imagem na totalidade).

O poster e respetivos “word cards” revelaram-se materiais didáticos bastante úteis e apelativos, pois permitiram que os alunos associassem a palavra à sua representação escrita, de uma forma lúdica e dinâmica. O facto de os alunos poderem manusear estes recursos foi também um aspeto importante, contribuindo positivamente para a motivação e interesse demonstrado pelos educandos.

Houve ainda oportunidade de realizar dois pequenos exercícios escritos no manual escolar (Dooley & Evans, 2015). Estes eram, no fundo, um reforço do que tinha sido já trabalhado ao longo da aula.

Por limitações de tempo, não foi possível realizar uma breve atividade de “closing”, na qual iria pedir aos alunos que se levantassem novamente e que, em conjunto, repetissem e tocassem nas partes do corpo abordadas nas diferentes tarefas da sessão. Na verdade, devo referir que a grande dificuldade sentida durante a aula esteve relacionada com a gestão do tempo. Os 45 minutos disponibilizados

para a aula pareceram-me escassos para comportar tudo o que tinha projetado. Esta dificuldade levou-me a rever todas as aulas seguintes, adequando e reestruturando as tarefas de acordo com o tempo real disponível.

Devo concluir que o balanço desta primeira aula foi bastante positivo. Os alunos participaram ativamente em todas as atividades propostas, encetando alguma interação oral em inglês. Os educandos reagiram bem a esta abordagem baseada em canções e movimento, com a qual não estavam muito familiarizados.

A transição entre as atividades realizou-se de um modo bastante natural e tranquilo, não tendo existido situações significativas de comportamento menos adequado. Em vários momentos ao longo da aula pude verificar que, efetivamente, as canções apresentadas e os jogos desenvolvidos contribuíram para a aquisição e utilização de novo vocabulário e estruturas. O recurso à linguagem corporal e facial durante o período de aula, nomeadamente ao dar instruções aos alunos, revelou-se também como uma estratégia extremamente valiosa neste processo.

Para além dos resultados já mencionados, os quais foram sendo observados durante as diferentes atividades, devo salientar que o meu objetivo de cativar e motivar para a aprendizagem foi plenamente atingido. Penso que o interesse e a expectativa dos alunos relativamente às aulas seguintes foi, efetivamente, estabelecido.

- **Aulas 2 e 3 - 6 e 11 de abril de 2016**

Ao longo das aulas 2 e 3 pretendia que os alunos praticassem o novo vocabulário, interagindo oralmente, através de jogos de movimento e canções. Seriam também exploradas as suas competências de compreensão oral, nomeadamente através da audição e interpretação de descrições físicas. Posteriormente, seria esperado que os alunos produzissem, por escrito, pequenas frases dentro do mesmo contexto e que as lessem aos colegas.

A segunda aula lecionada teve início com a rotina de abertura estabelecida na sessão anterior. Assim, ao entrar, cumprimentei os alunos dizendo: “Hello, good afternoon”, ao que me responderam utilizando a mesma estrutura. De seguida, perguntei-lhes: “How are you?” e, desta vez, conseguiram na sua maioria responder adequadamente com “Fine...thank you”. Cantámos o *chant* “Hi, how are you?” em conjunto, não tendo agora sentido a mesma resistência por parte dos alunos. Ainda nesta fase de introdução, procedemos à indicação da data e do tempo recorrendo à estratégia já apresentada na primeira aula.

A transição para a segunda fase da aula foi, novamente, realizada com a canção “Move together round and round” tendo, para o efeito, sido formada a roda com os alunos à volta das carteiras. Desta vez os alunos tentaram cantar também, executando os movimentos ao mesmo tempo, e mostrando um grande entusiasmo e interesse.

O jogo “Simon Says” foi realizado, uma vez mais, mas agora com as instruções dadas pelos alunos. Durante esta atividade tentei ajudar os alunos na produção oral, repetindo a instrução por eles dada, mas acrescentando os elementos frásicos em falta. Por exemplo, se o/a aluno/a dissesse “Simon says touch head”, eu repetiria a mesma instrução dizendo “Simon says touch your head”. Esta correção foi sendo feita de um modo implícito e no decurso do jogo pude observar melhorias significativas neste aspeto.

Foi possível constatar que, no decorrer da atividade, os alunos foram produzindo frases mais completas e complexas. O facto de a correção não ter sido feita de um modo explícito, levou a que os educandos não se retraíssem nas suas participações.

Na etapa seguinte, experimentei um exercício de compreensão oral (“listening comprehension”). Para o efeito utilizei um tema bastante apelativo para as crianças: os monstros. Colocando dois posters no quadro, de face para baixo, disse aos alunos: “These are my monsters! My secret monsters!” As palavras “secret monsters” foram propositadamente pronunciadas com ênfase, de modo a despertar a sua curiosidade. O facto de tais palavras serem linguisticamente próximas dos seus equivalentes na língua materna, levou a que fossem facilmente interpretadas pelas crianças que, de imediato, se mostraram interessadas na atividade.

Ao lado destes posters, coloquei dois outros onde apenas constavam as formas dos monstros. Expliquei-lhes que se quisessem descobrir como eram os monstros, seria necessário prestarem atenção e desenhar nas formas o que eu lhes indicaria. No final, iríamos comparar os monstros desenhados com os originais. Esta explicação foi dada em português.

A atividade decorreu bem, tendo verificado que, na maioria das vezes, os alunos desenhavam de acordo com as minhas instruções. Estas instruções consistiam, na verdade, na descrição física dos monstros, utilizando para o efeito a estrutura do verbo “to have got” e adjetivos simples como “big” e “small”. Procurei também utilizar as cores, tópico já conhecido dos alunos; exemplos: “My monster has got 4 green legs; my monster has got 3 blue noses”.

Por fim, apresentei um terceiro e último monstro, pedindo a um aluno que tomasse o meu lugar, dando ele próprio as instruções aos colegas. O aluno demonstrou ser capaz de utilizar o vocabulário alvo, mas revelou alguma dificuldade na produção sintática de frases completas, bem como na utilização da correta posição dos adjetivos nas frases produzidas. Mais uma vez, recorri à estratégia de correção utilizada durante o jogo “Simon Says”, exemplo: (aluno) “Monster...five arms yellow” – (correção) “My monster has got five yellow arms”. Este exercício de “listening comprehension” teve continuidade na aula seguinte.

Deste modo, na terceira aula, após completarem o poster de vocabulário iniciado na primeira aula, recorri a um dos monstros e realizei um breve exercício de “eliciting”, no qual foi solicitado aos alunos que indicassem os seus aspetos físicos. Procurei levar os alunos a produzirem frases completas, utilizando a estratégia de correção já apresentada. Depois de revermos o vocabulário e as estruturas alvo através destas atividades de revisão, foi pedido aos alunos que imaginassem o seu próprio monstro, o desenhassem e escrevessem a sua descrição.

Esta atividade de escrita teve, assim, uma sólida preparação prévia, sendo que a própria ficha fornecida para o efeito continha a ajuda necessária para a efetiva realização da tarefa. Uma vez que os alunos demonstraram alguma resistência à utilização do verbo “to have got” na fase de produção oral, esse elemento encontrava-se já presente no material a utilizar pelos alunos, tornando-se, deste modo, um exercício de escrita bastante orientado, de acordo com as indicações presentes nas *Metas Curriculares*: “preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas; utilizar, com ajuda, palavras conhecidas” (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, pp. 10 e 11).

Ao solicitar aos alunos que imaginassem e desenhassem um monstro, incentivando a sua capacidade criativa, tive necessariamente que lhes impor um tempo limite, findo o qual teriam que passar para a tarefa escrita do exercício.

Durante a tarefa de escrita foi possível observar que os alunos recorriam ao poster da primeira aula, o qual se encontrava exposto no painel de cortiça. De um modo autónomo, os alunos procuravam neste material ultrapassar algumas dúvidas lexicais. Os resultados desta atividade foram bastante satisfatórios. Os desenhos transpareciam criatividade, imaginação e entrega total ao que lhes tinha sido pedido.

Relativamente ao exercício de escrita propriamente dito, este revelou que, embora os alunos comesçassem já a dominar o significado da quase totalidade do vocabulário visado, apresentavam ainda significativas dificuldades na construção frásica. Como ilustram os exemplos que se seguem (Figuras 3 e 4), a troca da

posição adjetivo-nome é um erro recorrente e transversal à maioria das amostras escritas, denotando uma clara interferência da língua materna, como seria de esperar nesta fase introdutória à língua inglesa.

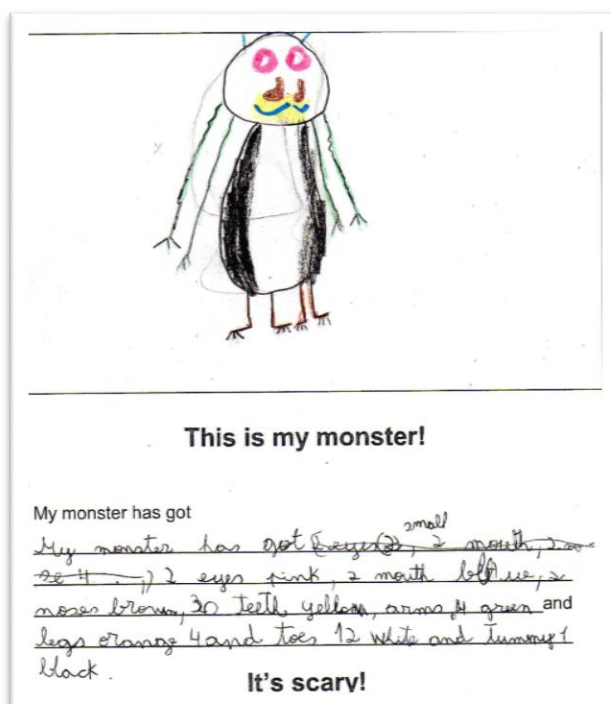


Figura 3 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 3).

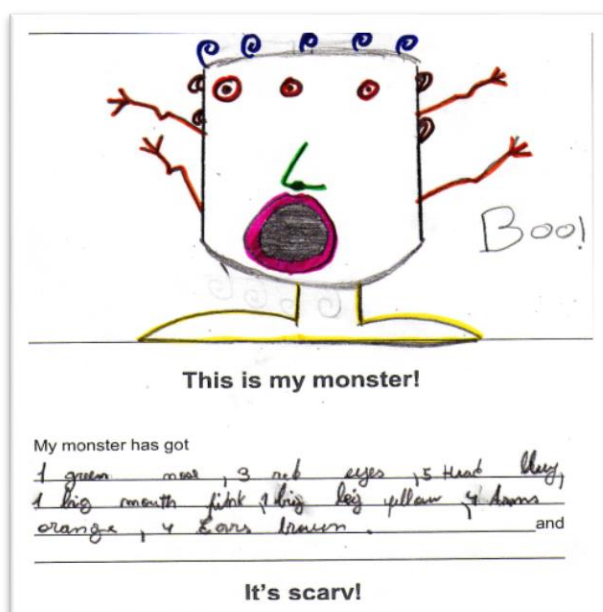


Figura 4 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 3).

Após desenharem e redigirem um pequeno texto sobre o seu monstro, foi solicitado a alguns alunos que lessem o seu trabalho em voz alta, apresentando-o ao grupo. Não foi possível ouvir todos os alunos, mas os que o fizeram revelaram alguma insegurança e timidez nesta atividade de leitura. Como tal, optei por não fazer qualquer correção. Ao invés, procurei encorajar, incentivar e elogiar todas as participações.

Ainda nesta terceira aula, foi introduzida uma nova canção: “One finger, one thumb, keep moving”, a qual foi acolhida com muito entusiasmo pelos alunos. À semelhança da canção “Move together round and round”, pretendia com este novo elemento reforçar algum do vocabulário e das estruturas do campo lexical do corpo.

Pretendia também, a médio prazo, determinar qual o impacto que esta canção (bem como as outras selecionadas) e os seus respetivos movimentos desempenhariam na aquisição e na capacidade de memorização de novo vocabulário. Uma vez que o foco lexical das canções é colocado em seis elementos do corpo (“hands”, “finger”; “thumb”; “arm”; “leg”; “head”), procurei determinar ao longo das dez sessões, de que modo este restrito grupo de léxico se destacaria na aquisição linguística dos alunos, relativamente ao restante vocabulário.

As aulas 1, 2 e 3 constituíram uma primeira fase de introdução, reforço e consolidação de vocabulário e estruturas consideradas essenciais para as sessões seguintes. Estas três primeiras aulas procuraram, também, despertar o interesse e otimizar a capacidade de resposta dos alunos.

- **Aula 4 - 13 de abril de 2016**

Nesta quarta aula, pretendia que o grupo identificasse alguns animais, ouvindo os seus sons e associando-os a itens lexicais. Era também esperado que os alunos interagissem oralmente, desenvolvendo pequenos diálogos de frases simples, nos quais perguntavam e respondiam sobre os seus animais preferidos.

A aula teve início com o mesmo procedimento de abertura. Após os “greetings” (“Hello, good afternoon”), os alunos começaram a cantar “Hi, how are you?” por iniciativa própria, assumindo que esse seria o próximo passo. Assim, é possível verificar que este pequeno “chant” tinha já, junto dos alunos, um papel bem definido e estabelecido. A data e o tempo foram também registados no quadro, através de uma breve atividade de “eliciting”, ou seja, levando os alunos a fornecerem estas indicações.

Depois desta etapa de “warmer”, introduzi uma nova canção: “Two little dicky birds”. Com esta “nursery rhyme” pretendia transitar para o tema dos animais. Os alunos aderiram com expectativa à canção, procurando cantar comigo e imitando os meus gestos. Foi fácil transmitir-lhes o significado de “birds”, pois a ação “fly” veiculada pela canção assim o permitiu. Curiosamente, a canção teve também um efeito tranquilizante nos alunos, os quais vinham notoriamente agitados do recreio. Tal constatação levou-me a utilizar este “chant” como elemento pacificador em aulas posteriores. Cantar, levando os alunos a concentrarem-se em torno desta atividade, pareceu-me uma boa solução em termos gestão de comportamento em sala de aula.

Para apresentar os animais, recorri a uma gravação com sons. Tentando despertar o interesse dos alunos mostrei-lhes o CD e disse-lhes: “Birds are animals! Let’s listen to some more animals on the computer!” Enfatizei a palavra “animals”, prevendo que a semelhança com a língua materna facilitasse a sua compreensão. Uma vez que se tratava de um exercício de compreensão oral (“listening”), pedi-lhes silêncio e preparei o computador e o CD. Ilustrando o meu pedido com gestos, dirigi-me novamente aos alunos dizendo: “Now, cross your arms and close your mouth! Listen carefully to the animals.” Os alunos ouviram então o primeiro som: um cão a ladrar. Como já esperava, a agitação foi considerável, pois todos gritavam a resposta (alguns em português, outros em inglês). Levantando o meu próprio braço, mostrei-lhes que só ouviria quem estivesse de braço no ar e em silêncio.

Depois desta pequena situação inicial, a atividade decorreu calmamente: os alunos ouviam o som do animal e levantavam o braço para responder. Este exercício foi realizado com o auxílio de suporte visual, pois à medida que ouviam um som e indicavam o nome do animal, era colocado no quadro um “flash card” com a imagem correspondente. Este suporte visual resultou bastante bem, suscitando bastante interesse por parte dos alunos, os quais demonstraram uma grande empatia pelos animais representados nos cartões.

De modo a introduzir também a representação escrita dos sons e das imagens apresentadas, fui sempre escrevendo os nomes dos animais por baixo das imagens. Assim, os alunos tiveram acesso ao vocabulário selecionado, nas suas representações áudio, visual e escrita.

Sendo o tema dos animais um tópico já abordado pelo grupo noutros anos letivos, pude constatar que uma parte considerável do vocabulário era já conhecida, sendo que muitas das respostas foram dadas em inglês. O conjunto de léxico selecionado era um pouco extenso, mas os educandos não se demonstraram cansados ou aborrecidos com a atividade. Os animais apresentados eram não só

animais de estimação, como também da quinta e selvagens, pelo que todos os alunos encontraram um ou mais animais da sua preferência.

Foi exatamente esse o mote da próxima atividade. Isto é, interrogar o colega sobre o seu animal preferido e responder adequadamente. Para tal, removi os “flash cards” dispostos no quadro e coloquei no seu lugar um poster. Este poster continha as imagens dos cartões, mas com um formato reduzido. Mais uma vez, as imagens dos animais estavam acompanhadas pelos respetivos nomes. Apontei para a figura da ovelha e, utilizando uma expressão facial que demonstrava contentamento, disse: “Sheep! I like the sheep! It’s my favourite animal!” Escrevi o meu nome no poster junto à imagem referida.

De seguida, seleccionando um aluno mais confiante disse-lhe: “My favourite animal is the sheep. What’s your favourite animal?” O aluno deu-me o nome do animal preferido, utilizando a língua materna. Pedi-lhe que o fizesse em inglês: “In English, please!” Repetiu o nome do animal, desta vez em inglês, não revelando qualquer dificuldade. Contudo, não utilizou a estrutura completa, pelo que insisti mais uma vez para que o fizesse. Dei-lhe a estrutura completa e pedi-lhe para repetir: “My favourite animal is the... Let’s repeat!” Depois de o fazer, elogiei a sua resposta e dei-lhe o poster, para que escrevesse o seu nome junto do animal mencionado. Pedi-lhe então que colocasse a mesma questão ao colega do lado, o qual depois de responder deveria, por sua vez, escrever o seu nome no poster.

A atividade decorreu nestes moldes. Desenvolvendo pequenos diálogos, os alunos foram perguntando e respondendo aos colegas sobre os seus animais preferidos, utilizando os nomes dos animais devidamente contextualizados pelas estruturas: “What’s your favourite animal? My favourite animal is the...”

O poster foi circulando pelas secretárias e, à medida que respondiam, os alunos registavam o seu nome junto do animal preferido. Este material didático foi acolhido com muito entusiasmo pelos alunos, não só pelo carácter apelativo das imagens e das cores, como também pelo facto de o poderem manusear, olhando de perto as ilustrações e escrevendo os seus nomes, personalizando-o e tornando-o um pertence de todo o grupo. No final da aula, com a autorização do professor cooperante Dr. João Branco, o poster foi colocado no painel de cortiça, juntamente com o poster trabalhado nas aulas 1 e 3.

- **Aula 5 - 18 de abril de 2016**

Após aprenderem uma nova canção, pretendia que os alunos relembassem e consolidassem o vocabulário já abordado. Seguidamente, era esperado que adquirissem algum vocabulário sobre as características físicas dos animais e que, dinamicamente, mobilizassem essa aprendizagem no preenchimento de frases lacunares.

Depois da habitual rotina de abertura, pedi aos alunos que se levantassem. Levantando o meu braço direito, questionei-os: “What’s this?” Os alunos responderam de imediato: “arm”. De seguida, levantei o meu braço esquerdo e voltei a colocar a mesma pergunta. Mais uma vez, os educandos responderam “arm”, usando o vocábulo isolado. Corrigindo-os, disse-lhes: “Good! It’s an arm.” Enfatizei a estrutura “it’s”, de modo a que compreendessem que era esta a forma de darem uma resposta completa. Mostrando ambos os braços, dirigi-me novamente aos alunos dizendo: “I’ve got one...two arms...but...they are different! What’s the difference?” A palavra “different”, próxima da língua materna, levou a que entendessem claramente a dúvida que lhes colocava, ao que responderam: direito e esquerdo. Percebendo que desconheciam estes termos em inglês, utilizei uma vez mais os meus próprios braços para introduzir este novo vocabulário. Levantando os braços alternadamente, apresentei-lhes duas estruturas: “This is my left arm...this is my right arm.” Incentivei-os a levantarem os seus braços e a repetirem as estruturas em simultâneo com os respetivos movimentos, por diversas vezes. Os alunos assim procederam.

Tocando agora nas minhas pernas, disse-lhes: “Look! This is my left leg and this is my right leg.” Desta vez, sem que lhes pedisse, os alunos tocaram alternadamente nas suas próprias pernas, repetindo as frases apresentadas. Estava assim preparada a introdução de uma nova canção: “The Hokey Cokey”. Levantei o meu braço esquerdo e comecei a cantar. Os alunos, bastante curiosos e expectantes, aderiram de imediato tentando seguir a letra e os movimentos o melhor que podiam. Optei por não utilizar a versão áudio de que dispunha, pois era bastante rápida para uma primeira abordagem. Iria utilizá-la mais tarde, depois de um melhor conhecimento da canção por parte dos alunos.

Depois da canção e antes de solicitar aos alunos que voltassem aos seus lugares, levei-os a rever o vocabulário aprendido, repetindo-o e tocando nas respetivas partes do corpo.

A canção “Hokey Cokey”, de carácter bastante dinâmico, conduziu a alguma agitação. Para tentar acalmar um pouco os alunos e prepará-los para a atividade

seguinte, comecei a cantar “Two little dicky birds”. À medida que os alunos se juntavam à canção e se sentavam, o burburinho existente foi gradualmente diminuindo. Uma vez mais, esta “nursery rhyme” foi utilizada não só como um elemento de “warm down”, como também como elo de ligação com a tarefa seguinte, a qual estava relacionada com os animais.

Na fase seguinte, teria lugar a apresentação da linguagem alvo. Para o fazer, escolhi cinco “flash cards” com animais. Os animais escolhidos, “tiger”, “bird”, “tortoise”, “fish” e “elephant”, tinham já sido apresentados na aula anterior e possuíam, propositadamente, características bastante diferentes e distintas, o que me permitiria introduzir o leque de vocabulário selecionado. Este vocabulário centrava-se assim, nas características físicas dos animais, sendo que as palavras em foco eram: “whiskers”, “tail”, “fur”, “(sharp) teeth”, “scales”, “fins”, “body”, “trunk”, “shell”, “wings”, “feathers” e “beak”. O conjunto lexical a apresentar era extenso, mas estava confiante que os materiais didáticos escolhidos e as estratégias a desenvolver contribuiriam para a sua aquisição e consolidação ao longo das próximas aulas.

Iniciei o “eliciting” colocando no quadro o primeiro “flash card” (imagem do pássaro), mas tapado com um cartão. Tirando vantagem da curiosidade típica das crianças, tentei captar a sua atenção perguntando: “What animal do you think this is?” Revelei uma pequena parte da imagem e, perante a agitação resultante e a ansiedade em responderem, solicitei aos alunos que levantassem o braço e respondessem em inglês. A resposta dada, embora correta (“bird”), surgiu isoladamente, pelo que elogiando a sua prestação completei a mesma: “Well done! It’s a bird!” Destapei todo o cartão e escrevi o nome do respetivo animal por baixo. O procedimento com as restantes quatro imagens foi o mesmo.

Tentei pedir a colaboração dos alunos mais tímidos, selecionando-os para responderem, sobretudo quando o animal em causa se revelava mais fácil de identificar ou nomear. Pela mesma razão, tentei desvalorizar, ou melhor, contornar o facto de estes alunos fornecerem as respostas em português. Quando tal acontecia, elogiava a sua colaboração e pedia a todo o grupo a resposta em inglês. Deste modo, esse/a aluno/a continuaria a sentir que tinha dado a resposta correta e que não tinha sido substituído por outro colega, o que facilitaria futuras colaborações. Por exemplo: “Well done! And how do we say *tigre* in English?”

Quando as cinco imagens estavam já expostas e identificadas, procedi à segunda parte desta apresentação de vocabulário, sendo que agora tentaria levar os alunos a descreverem os aspetos mais marcantes de cada animal. Para tal, tinha preparado cartões de palavras com estas características físicas, os quais colocaria

ao lado de cada animal, à medida que fossem mencionados pelos alunos. Assim, voltando à imagem do pássaro, disse: “Let’s look at the bird! Has it got arms?” Toquei nos meus próprios braços, de modo a lembrar a palavra. Os alunos responderam negativamente, adiantando a palavra *asas* (na língua materna). Então, apontando para as asas do pássaro, apresentei-lhes a nova palavra, tendo tido o cuidado de em primeiro lugar dizê-la isoladamente e de seguida, contextualizada na devida estrutura: “Wings! Birds have got wings!” O respetivo “word card” foi colocado ao lado do pássaro e, tocando na minha pele, voltei a interrogar os alunos: “Has it got skin like me?” Mais uma vez a resposta dos alunos surgiu em português, pelo que utilizei o mesmo procedimento: “Feathers! Birds have got feathers!” Finalmente, toquei na minha boca dizendo: “Has it got a mouth like me?” A reação foi a mesma, tendo o meu procedimento seguido os moldes anteriores: “Beak! Birds have got a beak!”.

Por esta altura, os três cartões de palavras estavam ao lado da imagem do pássaro e os alunos podiam ler as palavras “wings”, “feathers”, “beak” e associá-las facilmente ao animal em questão. De modo a consolidar este primeiro conjunto de palavras, levei os alunos a dizerem comigo: “Birds have got wings, feathers and a beak. Can you repeat?” Simultaneamente, indiquei estes aspetos físicos na própria imagem ou no meu próprio corpo.

Durante a apresentação foram também introduzidos alguns adjetivos, como “big”, “small”, “sharp” e “long”, devidamente contextualizados em frases e sempre acompanhados de gestos que os clarificassem. Aliás, devo salientar que a introdução de todo o novo vocabulário foi realizada com recurso a gestos e, muitas vezes sem que lhes fosse pedido, os alunos reproduziam esses mesmos gestos quando respondiam às minhas questões, utilizando o novo léxico.

As características físicas dos restantes quatro animais (“elephant”, “tiger”, “tortoise” e “fish”) foram apresentadas e exploradas da mesma forma, sendo que no final da atividade, os cinco animais encontravam-se expostos e acompanhados dos respetivos “word cards”. Junto do elefante os alunos podiam ler “trunk”; junto do tigre encontravam-se as palavras “whiskers”, “tail”, “claws”, “teeth” e “fur”; ao lado da imagem do peixe lia-se a palavra “scales” e finalmente, “shell” complementava a imagem da tartaruga.

Foi entregue um recorte aos alunos com um resumo destas características e foi-lhes solicitado que o colassem no seu caderno de inglês. Este “cut-out” seria utilizado posteriormente noutras atividades.

Com a terceira fase da aula, “Practice”, pretendia que alunos contextualizassem estas novas palavras em frases. Para tal, escrevi no quadro cinco frases com lacunas. Como podemos ver no exemplo:

“The tiger has got _____ and a long _____.”

A frase correspondente ao tigre foi simplificada e reduzida, uma vez que as características físicas associadas a este animal eram em grande número. Assim, utilizei apenas as palavras “whiskers” e “tail”. Ao lado das frases foram colocados, de forma aleatória, os “word cards” utilizados na etapa anterior. Selecionando dois alunos de cada vez, pedi-lhes que completassem as frases com os cartões de palavras adequados.

A atividade correu bastante bem, tendo sido notória a colaboração e o interesse de toda a turma. A minha ajuda foi solicitada algumas vezes, mas considero que os alunos não revelaram dificuldades significativas relativamente à compreensão e utilização do novo léxico. Evidentemente que, sendo novo vocabulário a consolidar nas aulas seguintes, alguns dos alunos ainda se apresentavam confusos e pouco confiantes em relação aos conceitos recentes. Contudo, foi interessante observar que os alunos recorriam autonomamente ao “cut-out” dado, de modo a colmatar algumas dúvidas.

Após esta atividade, pedi aos alunos que se levantassem e cantando a canção “One finger, one thumb” (com os respetivos movimentos), encerrei esta quinta aula. Penso que o balanço da aula foi positivo. A participação dos alunos foi bastante elevada, quer em quantidade, quer em qualidade. Devo salientar que é já notória a crescente sensibilidade e familiaridade dos alunos às canções e aos movimentos. Estes são, nesta fase, integrados na aula e acolhidos pelos alunos de modo natural e produtivo.

- **Aula 6 - 20 de abril de 2016**

No final da sexta aula, era esperado que o aluno fosse capaz de conhecer verbos de ação relacionados com os animais, através da participação ativa em jogos de movimento. Era também meu objetivo conseguir que o aluno descrevesse alguns animais, através da ordenação sintática de frases simples, da audição, interpretação e correspondência de descrições físicas a imagens.

A sexta aula teve início com a habitual rotina de abertura. Nesta altura, os alunos conseguem já responder adequadamente à questão “How are you?” Contudo, a canção “Hi, how are you?” continua a ser utilizada como um “warmer”.

Após indicarem a data e o tempo, os alunos levantaram-se seguindo as minhas instruções e formaram um círculo no centro da sala. Juntei-me à roda dos alunos e começámos a cantar “Move together round and round”.

Depois da canção, a qual foi uma vez mais seguida com entusiasmo por parte dos alunos, pedi aos alunos que permanecessem em círculo e comecei a dar-lhes algumas instruções: “touch your head”; “close your eyes”; “move your arms”; “shake your legs”; “touch your nose”; “touch your mouth/ears”. De seguida, pedi a um dos alunos que tomasse o meu lugar e que desse as indicações aos colegas. Quer a canção “Move together round and round”, quer o jogo “Simon Says” são agora bem conhecidos pelos alunos.

É bastante evidente a influência que a letra e movimentos da canção têm nas indicações escolhidas pelos alunos aquando do jogo de movimento mencionado, sendo que as indicações mais referidas pelos alunos durante o “Simon Says” são: “up”; “down”; “shake your hands”; “clap your hands”. Outras indicações como “touch your legs/ arms” são também bastante utilizadas. É de assinalar que “arms” e “legs” são o foco das canções “The Hokey Cokey” e também “One finger, one thumb”, o que me leva a estabelecer uma ligação entre estas escolhas e o impacto que estes elementos têm vindo a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem da turma 3.º B.

Nesta segunda fase da aula, pretendia introduzir alguns verbos de ação, relacionados com o contexto dos animais. Para tal, tinha delineado um jogo de movimento. Assim, aproveitando a disposição dos alunos em círculo, comecei por dizer: “I’m a parrot. I can fly!” Repeti a frase, movimentando os meus braços para cima e para baixo, como que a voar. Pedi aos alunos que me imitassem, repetindo a ação e a frase. Utilizando o mesmo procedimento, introduzi quatro outros verbos de ação: “I’m a tiger. I can run!”/ “I’m a frog. I can jump!”/ “I’m a monkey. I can climb!”/ “I’m a fish. I can swim!”/ “I’m an elephant. I can walk!”

Todas as estruturas apresentadas foram exploradas pelos alunos através dos respetivos movimentos. Ou seja, enquanto repetiam as frases, os alunos movimentavam-se à volta do círculo, executando estas ações (“fly”; “run”; “jump”; “climb”; “swim”; “walk”).

Depois de repetirmos estas frases e movimentos algumas vezes, solicitei aos alunos que se movimentassem de acordo com as minhas instruções: “Let’s swim like

a fish!"; "Let's walk like an elephant!"; "Let's climb like a monkey!"; "Let's fly like a bird!"; "Let's run like a tiger!"; "Let's jump like a frog!" Inicialmente, eu própria executei as ações mas deixei de o fazer gradualmente, passando apenas a caminhar na roda e a observar a reação dos alunos. Estes revelaram bastante facilidade na compreensão e execução das instruções. Para tal, contribuiu certamente o facto de, nesta altura, reconhecerem sem problemas os nomes dos animais mencionados, associando-os aos movimentos correspondentes.

Esta apresentação de novas estruturas através de um jogo de movimento, conduziu naturalmente a alguma agitação entre os educandos. De modo a acalmar os alunos e, simultaneamente, a manter o seu nível de interesse, pedi-lhes que voltassem aos seus lugares e que fechassem os olhos: "Close your eyes, please!"

De seguida, entreguei cinco "flash cards" a cinco alunos. Estes cartões de imagens continham as imagens do tigre, do elefante, da tartaruga, do peixe e do pássaro. Os mesmos cartões tinham sido utilizados na aula anterior, numa atividade de "eliciting" e de "writing", pelo que pretendia, efetivamente, estabelecer uma ligação com essas atividades desenvolvidas na aula anterior. Pedi aos alunos selecionados que olhassem para as imagens dos seus cartões e que, dirigindo-se para o quadro, imitassem esses animais. Contudo, esses animais eram estátuas e não se podiam mexer. Os colegas, que permaneceram sentados, teriam que adivinhar o nome desses animais, utilizando para o efeito a estrutura interrogativa: "Is it a ...? Yes, it is; no it isn't."

Os alunos descobriram com facilidade a identidade dos animais representados, mas revelaram alguma resistência no uso da estrutura mencionada, tentando sempre utilizar apenas o nome do animal sem contexto frásico. No entanto, no decorrer do breve jogo insisti nesse aspeto.

Logo após este jogo, distribuí no quadro os "flash cards" utilizados. Ao lado de cada imagem, coloquei, aleatoriamente, cartões com pedaços de frases. Por exemplo:

"has got"/ "sharp teeth"/ "whiskers and"/ "The tiger"
"The tiger has got whiskers and sharp teeth".

Foi solicitado aos alunos que ordenassem corretamente estes cartões, de modo a formar frases sobre esses mesmos animais. Contudo, antes de chamar os alunos ao quadro, ordenei eu própria uma frase. Nesta fase, o significado das palavras e a estrutura sintática das "chunks" não são ainda completamente dominadas pelos alunos. Dar um exemplo seria a melhor ajuda para os alunos.

Esta atividade de escrita foi pensada como um prolongamento da atividade de escrita da aula anterior, pois foi pedido aos alunos que completassem frases lacunares com palavras simples. Nesta sexta aula, essas mesmas frases foram, tal como descrito, aplicadas num exercício de escrita mais complexo e exigente, sendo-lhes pedido que ordenassem pedaços de frases. O caráter gradual da dificuldade das tarefas desenvolvidas foi, como verificável, um aspeto extremamente importante no planeamento das aulas.

Nos últimos dez minutos da aula, foi realizado um exercício de compreensão oral, no qual deveriam fazer corresponder descrições físicas às imagens correspondentes. De modo a preparar os alunos para esta atividade, trabalhei previamente o vocabulário e as estruturas alvo, num breve “eliciting”.

Retirei todos os cartões do quadro, exceto o do tigre e disse aos alunos: “Let’s meet some new friends!” Coloquei três novas imagens no quadro: um gorila, uma cobra e um crocodilo. Focando um animal de cada vez, tentei levar os alunos a darem-me breves descrições físicas. Durante esta atividade de “eliciting”, os alunos foram incentivados a formarem e a completarem pequenas frases, tal como no exemplo: “Let’s look at the gorilla. The gorilla has got small ears and...”

A eficaz resolução do exercício por parte dos alunos deveu-se certamente a esta prévia exploração de léxico e estruturas. Após recolher as fichas, pude constatar que, dos 22 alunos, 17 conseguiram identificar os quatro animais através das descrições físicas ouvidas no CD, fazendo a correspondência correta às respetivas imagens.

Gerir o tempo útil de aula revelou-se, uma vez mais, difícil. Após a resolução da primeira parte da ficha (“listening exercise”), não foi possível concluí-la com a atividade de escrita planeada. Não foi possível, também, repetir a canção “The Hokey Cokey”, com a qual pretendia encerrar esta sessão. Contudo, considero que as tarefas realizadas correram, de um modo geral, bastante bem, tendo em conta o nível de participação e o interesse demonstrado pelos alunos.

- **Aula 7 - 27 de abril de 2016**

Nesta aula, pretendia que os alunos relembbrassem vocabulário e estruturas, através de jogos de movimento e canções e que canalizassem essa memória para a produção linguística. Assim, era esperado que conseguissem descrever alguns animais, produzindo oralmente palavras e expressões simples. Era também esperado que os alunos aprendessem uma nova canção sobre os animais.

Posteriormente, demonstrariam essa aquisição através do preenchimento de espaços lacunares da própria música.

Após a canção introdutória e os habituais “greetings”, teve lugar a indicação da data e do tempo. Os alunos reconhecem agora estes procedimentos como uma atividade de abertura, demonstrando interesse e expectativa. É notória uma crescente segurança na sua resposta a esta primeira fase da aula.

Retomando a aula anterior, foi solicitado aos alunos que voltassem a formar uma roda no centro da sala, tendo a canção “Move together round and round” sido novamente o ponto de partida para a atividade de movimento, a qual veicularia a apresentação, prática e produção linguística. Importa referir que a canção mencionada é agora entoada e dramatizada pelos alunos sem qualquer dificuldade ou reserva.

Deste modo, depois de cantarem a canção com os respetivos movimentos, iniciou-se o jogo “Simon Says”, já bastante conhecido dos alunos nesta fase. Após escassas instruções da minha parte, o restante jogo foi preconizado pelos próprios alunos. Ainda um pouco hesitantes, os alunos selecionados deram indicações aos colegas, utilizando para tal o vocabulário e as estruturas dentro do campo lexical do corpo. É importante salientar que, uma vez mais, as palavras e estruturas (“chunks”) mais reproduzidas pelos educandos, remetiam diretamente para as letras das canções trabalhadas até então. Por exemplo: “clap your hands”; “up/ down”; “touch your arms/legs”; “shake/move your fingers”.

Durante o jogo, foi possível verificar que os alunos utilizaram frases mais completas, demonstrando uma clara evolução relativamente às primeiras aulas (exemplo: “Simon says touch your legs”, em vez de “Simon says...legs”; “Simon says move your fingers”, no lugar de “Simon...fingers”).

Aproveitando a disposição dos alunos em círculo, dei início à atividade seguinte. Esta retomaria o jogo de movimento da aula número seis, no qual tinham sido introduzidos verbos de ação, utilizando para o efeito a experimentação física dos mesmos. Assim, incitando os alunos a moverem-se na roda, pedi-lhes que repetissem as seguintes frases imitando, paralelamente, os respetivos movimentos: “I’m a parrot, I can fly”; “I’m a fish, I can swim”; “I’m a tiger, I can run”; “I’m a monkey, I can climb”; “I’m a frog, I can jump”; “I’m an elephant, I can walk”.

Através desta experimentação física, procurei que os alunos interiorizassem os significados dos verbos de ação, de modo a conseguirem utilizá-los em atividades posteriores, nomeadamente no exercício escrito da aula nove. O presente procedimento decorreu com algumas variantes, através das quais procurei

demonstrar, implicitamente, o uso de “can” e “can’t”. Assim, dirigindo-me a um aluno disse-lhe: “You are a bird. What can you do?” A resposta foi imediata: “Fly!” (curiosamente, o aluno fê-la acompanhar do respetivo movimento). De seguida, disse-lhe: “You are a monkey. Can you fly?” A resposta foi: “No!” Aproveitei assim, para introduzir a forma negativa de *can*: “I’m a monkey! I can climb, but I can’t fly!” Enfatizei as palavras “can” e “can’t”, clarificando o seu significado através de linguagem corporal (nomeadamente acenando afirmativamente com a cabeça no caso de “can” e encolhendo os ombros na estrutura “can’t”).

De modo a consolidar as estruturas “can/can’t”, utilizei mais alguns exemplos, recorrendo à mesma estratégia: “You are a fish! Can you walk? I’m a fish. I can swim, but I can’t walk”. Com esta atividade, verifiquei que os alunos reagiram sem hesitações a “jump”, “swim” e “fly”, mas hesitaram quando lhes foi pedido que se movimentassem de acordo com: “Let’s climb; Let’s run; Let’s walk”. Conclui que estes últimos verbos requeriam algum reforço nas aulas seguintes.

Após esta movimentada atividade, foi necessário acalmar os alunos. Estes encontravam-se bastante agitados e relutantes em voltarem aos seus lugares. Para tal, comecei a cantar “Two little dicky birds” e desloquei-me até junto dos alunos mais inquietos mostrando-lhes, através de gestos, que pretendia que se sentassem. O grupo juntou-se gradualmente à canção e o barulho diluiu-se na mesma. Uma vez mais, comprovei que as canções são bastantes úteis não só na introdução, prática e consolidação linguística, como também na gestão de comportamentos em sala de aula.

A tarefa seguinte consistia na aprendizagem de uma nova canção: “I’ve got whiskers!”¹⁴ De modo a facilitar essa nova aquisição, desenvolvi algumas atividades de preparação. O primeiro passo foi pedir aos alunos que descrevessem através de vocabulário e frases já conhecidas, os quatro animais que constituíam as personagens da canção e da história a trabalhar na próxima aula (“tiger”, “gorila”, “snake”, “crocodile”). Para viabilizar este “eliciting” utilizei suporte visual, nomeadamente “flash cards” com as respetivas imagens. Os alunos corresponderam muito bem a esta tarefa, demonstrando terem adquirido uma parte considerável do vocabulário e das estruturas trabalhadas nas aulas anteriores. Salientam-se nas suas prestações expressões como “whiskers” e “big/sharp teeth” (associadas ao “tiger”), “big body” (na descrição do gorila) e “big mouth” (referentes ao “crocodile”).

O segundo passo deste “pre-listening” consistiu em mostrar aos alunos um poster com a letra da canção. Rapidamente os alunos perceberam que os espaços

¹⁴ Canção retirada do manual *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009).

lacunares no poster teriam que ser completados depois de ouvirem a canção. Foi importante estabelecer este objetivo, pois aumentou consideravelmente a sua concentração e interesse durante toda a atividade, tendo sido a canção facilmente captada e reproduzida pelos educandos. A sua estrutura repetitiva e a melodia envolvente assim o permitiu, sendo que os espaços em branco foram preenchidos com os respetivos cartões de palavras, com relativa facilidade por parte do grupo.

A aula decorreu de um modo muito fluído, pelo que ainda houve tempo para que os alunos ouvissem e cantassem a canção uma terceira vez e completassem as suas lacunas numa ficha individual.

Os resultados desta ficha, analisados mais tarde após a sua recolha, são satisfatórios. Contudo, esperava uma maior facilidade na sua realização. Considero agora que esta tarefa deveria ter sido desenvolvida posteriormente, após conhecerem melhor a canção, reforço que teria lugar nas próximas aulas. Apesar de terem revelado facilidade na fase de “pre-listening”, fornecendo um bom leque de vocabulário, os alunos revelaram ainda uma significativa dificuldade na leitura do vocabulário e no preenchimento dos espaços lacunares da ficha, não conseguindo identificar por escrito, palavras que articularam oralmente com relativa facilidade. A minha ajuda foi solicitada sistematicamente durante a tarefa, o que acabou por influenciar os resultados. Das 20 fichas recolhidas, 8 alunos conseguiram preencher corretamente a ficha na sua totalidade; 4 erraram 1 espaço; 5 alunos erraram 2 ou mais palavras e 3 alunos não conseguiram terminar o exercício. Contudo, todos os espaços preenchidos até à recolha das fichas, continham respostas certas.

Após anotação deste aspeto para futura reflexão e resolução, devo concluir que o balanço da sétima aula foi positivo e os objetivos delineados atingidos.

- **Aula 8 - 2 de maio de 2016**

Durante a oitava aula, pretendia que os alunos ouvissem e interpretassem corretamente uma história e que, seguidamente, interagissem oralmente, produzindo frases simples, através de uma pequena dramatização. Era esperada uma participação dinâmica nas atividades propostas.

Como rotina de abertura, teve lugar a habitual canção “Hi, how are you?”, ao qual se seguiram os “greetings” e a indicação da data e do tempo.

Ainda nesta fase introdutória, foi solicitado aos alunos que se levantassem e que cantassem “The Hokey Cokey” com os respetivos movimentos. Apesar da rapidez da versão áudio disponível, os alunos revelaram relativa facilidade na

entoação e na execução dos movimentos da mesma, o que me permitiu verificar que identificaram claramente, vocabulário como “arm”, “leg”, “in”, “out”, “bend”, “stretch”. O caráter dinâmico desta canção conduziu a alguma agitação, sendo que após a mesma, foi utilizada, novamente, a *nursery rhyme* “Two little dicky birds”.

Uma vez mais, os alunos aderiram a esta canção e, gradualmente, o barulho foi diminuindo. Na fase seguinte da aula, pretendia apresentar uma história aos alunos. Esta história, denominada “What’s the matter, Tiger?”¹⁵, contava com as personagens já trabalhadas previamente nas aulas 6 e 7 (“tiger”, “gorilla”, “snake” e “crocodile”). Para além do suporte áudio, através do qual ouviriam a história, os alunos teriam também o acompanhamento de “story cards”. Estes eram particularmente apelativos, quer pela sua dimensão, quer pelas suas cores e imagens.

De modo a estabelecer o contexto da história (e criar alguma expectativa), comecei por pedir aos alunos que cantassem comigo a canção aprendida na aula anterior, “I’ve got whiskers”, a qual evocando vocabulário e estruturas presentes na história, estabeleceria uma ligação com a mesma e facilitaria a compreensão por parte dos educandos. Após a canção, mostrei o primeiro “story card” e, relembrando algumas técnicas abordadas nas aulas teóricas, procedi a uma breve atividade de “eliciting” com base neste recurso visual. Foram, então, colocadas algumas questões simples aos alunos, utilizando para o efeito vocabulário e estruturas já conhecidas de aulas anteriores. Por exemplo:

“What can you see?” “A tiger and a gorilla.”
“Are they at school?” “No, in the jungle.”¹⁶
“Is the gorilla happy?” “No, he is scared.”
“Is the tiger scared, too?” “No!”

Os alunos demonstraram uma grande empatia e interesse pela história, tendo sido de assinalar o silêncio aquando da sua apresentação. As questões colocadas de seguida foram também respondidas prontamente e, apesar de dadas em português, as respostas revelaram perfeito envolvimento dos alunos e entendimento da ação. Devo dizer que não só o vocabulário e as estruturas em foco foram perfeitamente captados pelos alunos, como também a própria moral da história. Pude verificar que os comentários feitos após a audição da mesma, denotavam simples,

¹⁵ História e respetivos suportes áudio e visuais retirados do manual *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009).

¹⁶ A palavra “school” foi utilizada propositadamente pois, sendo facilmente identificada pelos alunos, entenderiam que lhes estava a perguntar sobre o local onde decorria a ação.

mas claros valores sociais adquiridos: *o tigre era convencido; toda a gente tem medo de alguma coisa; não devemos gozar com os outros.*

De modo a consolidar a compreensão da história, foi realizada em conjunto, uma ficha de interpretação. Foi pedido aos alunos que lessem as afirmações e respondessem a 10 questões verdadeiro/falso. Contudo, tendo em mente a dificuldade demonstrada pelos alunos em identificarem algum vocabulário conhecido na sua forma escrita, optei por ler as frases em voz alta, esclarecendo algumas questões lexicais.

Após esta tarefa, foi realizado um segundo exercício. Tendo desenvolvido cartões com o guião da história, solicitei aos alunos que fizessem a correta correspondência entre estes e os “story cards”. Com esta tarefa pretendia ajudar os alunos a identificarem vocabulário e estruturas através da sua leitura. Para a execução da atividade no quadro, selecionei quatro alunos. Este pequeno grupo caracterizava-se, propositadamente, por alguma heterogeneidade, sendo o nível de desempenho dos elementos variável. No entanto, pude verificar que todos participaram na tarefa e, de forma inteiramente voluntária, os alunos auxiliaram-se entre si. A correção foi feita pela turma, que deveria decidir se as correspondências estavam certas ou não. A atividade foi realizada com bastante facilidade, sendo que a correspondência se revelou correta logo na primeira tentativa.

Após os procedimentos descritos, verifiquei que o tempo de aula restante não era suficiente para desenvolver a pequena dramatização delineada. Este foi um aspeto bastante negativo a salientar no balanço da aula, pois com tal dramatização (“roleplay”) pretendia motivar os alunos, promovendo a sua interação oral e criatividade.

Como é possível verificar nos planos detalhados em anexo neste relatório, para esta atividade pediria um pequeno grupo de voluntários. Após distribuir “roleplay cards” que revelariam a sua personagem, seria pedido a estes alunos que dramatizassem a história apresentada. A ocorrer, tal dramatização não estaria sujeita a correção da minha parte, pois pretendia que os educandos se expressassem espontaneamente e que utilizassem vocabulário e estruturas simples adquiridas ao longo das aulas. A dramatização não teria que seguir literalmente a história “What’s the matter, Tiger?” Esta seria apenas uma base para estimular a criatividade e incrementar a interação linguística entre os alunos.

- **Aula 9 – 4 de maio de 2016**

Na penúltima aula lecionada, pretendia que os alunos relembassem vocabulário e estruturas dos jogos de movimento e das canções, canalizando essa aprendizagem para a produção e comunicação linguística.

Assim, era esperado que conseguissem descrever o seu animal preferido, através da elaboração escrita de um pequeno texto e da sua leitura aos colegas. Por seu lado, era esperado que os colegas mobilizassem a sua capacidade de compreensão oral na audição e interpretação dessas descrições, sendo capazes de identificar características e de, através de questões simples, adivinhar o animal descrito.

Como verificado, esta tarefa envolveria todas as competências dos alunos: escrita (escrever sobre o seu animal); leitura (ler o seu texto aos colegas); compreensão oral (ouvir e compreender a descrição dos animais preferidos dos colegas) e produção e interação oral (tentar adivinhar qual o animal descrito, colocando questões previamente trabalhadas em sessões anteriores). O trabalho realizado nas aulas anteriores convergiria assim, nesta atividade final.

A aula número 9 teve início com a já estabelecida rotina de abertura, à qual se seguiu a canção de movimento “One finger, one thumb”. Após esta atividade foi pedido aos alunos que se sentassem.

De modo a tornar mais fácil a atividade seguinte, na qual os alunos escreveriam sobre o seu animal preferido, optei por lhes apresentar um exemplo. Para tal, coloquei no quadro um “flash card”, omitindo a sua imagem e disse-lhes: “Look! This is my favourite animal. It is orange and small. It has got scales and fins. It can swim. What animal is it?” A descrição foi lida aos alunos de um modo pausado, tendo sido também utilizado o auxílio de gestos, nomeadamente na estrutura “it can swim”. Antes de ouvir as suas respostas, escrevi no quadro o que acabara de lhes revelar, tentando que a disposição no quadro se assemelhasse visualmente à ficha que iria ser distribuída. Deste modo, os alunos não teriam dúvidas sobre a tarefa que lhes iria ser pedida.

Li o que acabara de escrever e apontando para o “flash card” ainda por desvendar, voltei a questionar: “What animal is it?” O aluno escolhido respondeu “fish”, sem hesitar, pelo que pegando na sua resposta insisti: “Is it a fish?” Pedindo-lhe para repetir, revelei a imagem do cartão e respondi “Well done, it’s a fish!” De seguida, escrevi ambas as estruturas no quadro, lendo-as.

Mostrando-lhes agora a ficha, passei a explicar a tarefa seguinte: “I would like you to think about your favourite animal; draw your animal in the square and write about it.” À semelhança da ficha número 1, trabalhada na aula 3, a seguinte ficha continha já alguns elementos frásicos estruturantes e fundamentais para a produção escrita pretendida. Por exemplo: “This is my favourite animal/ It is ... (colour)/ It has gotand.../ It can...but it can’t...”

Como é possível verificar, tratava-se, uma vez mais, de um exercício de escrita orientada, o qual foi cuidadosamente preparado e adaptado às capacidades dos alunos. Os educandos, de um modo geral, mostram sempre alguma resistência a atividades de escrita. Se tal se verifica na própria língua materna, agrava-se ainda mais quando lhes é pedido que escrevam numa língua estrangeira. Pela mesma razão, foi também sugerido aos alunos que utilizassem o “cut-out” dado na aula 5.

Verificando que tinham entendido a atividade, pedi-lhes que não mostrassem o desenho aos colegas, pois iríamos fazer um jogo com as fichas: “Don’t show your friends; we will play a game...a guessing game.” Enfatizei a palavra “game”, conhecida dos alunos, de modo a perceberem o meu pedido. Uma vez que previa que os alunos se distraíssem com o desenho, estabeleci um tempo limite para a sua realização (cerca de 5 minutos), após os quais deveriam começar a redigir o seu texto. Para a produção escrita foi-lhes dado à volta de 10/15 minutos.

Como esperava, a maioria dos alunos ocupou demasiado tempo com o desenho, restando poucos minutos para a elaboração do texto. Durante a produção escrita, a minha ajuda foi bastante solicitada. Verifiquei que grande parte das dúvidas se prendiam com problemas de ortografia (“spelling”), isto é, os alunos sabiam que palavras utilizar, mas não sabiam escrevê-las corretamente. Tentei que recorressem de modo autónomo ao *cut-out* assim como aos posters trabalhados nas aulas anteriores (expostos nos painéis de cortiça). Contudo, os educandos demonstraram uma reduzida autonomia e alguma ansiedade na atividade escrita.


Durante a leitura dos trabalhos, os alunos intervenientes mostraram uma considerável timidez, a qual procurei combater ficando ao seu lado e auxiliando-os durante a leitura. Foi importante o constante reforço positivo durante a tarefa.

Por outro lado, os alunos revelaram bastante facilidade na compreensão oral, identificando os animais descritos pelos colegas.

Após recolha e observação dos trabalhos, foi interessante observar as escolhas dos alunos relativamente aos animais apresentados, sendo que 4 alunos escolheram o tigre. Curiosamente, também 7 alunos incluíram “whiskers” como característica do seu animal preferido. Outra palavra bastante utilizada foi “tail”.

Ambas as palavras integram a letra da canção “I’ve got whiskers”, trabalhada nas duas aulas anteriores. As figuras 5 a 9 ilustram esta questão. Assim, penso que é legítimo associar estas escolhas ao impacto que a canção teve na aquisição linguística dos alunos.

This is my favourite animal:



It is ORANGE, black & white (colour).


It has got whiskers, fur, teeth and long tail

It can run, but it can't jump.

What animal is it? It's a cat.

Figura 5 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9).

This is my favourite animal:



It is brown, grey and white (colour).


It has got whiskers, fur, tail and walks

It can walks, but it can't fly.

What animal is it? It's a cat.

Figura 6 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9).

This is my favourite animal:



It is grey (colour).


It has got whiskers, tail, fur claws.

It can run/dance, but it can't fly.

What animal is it? It's a cat.

Figura 7 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9).

This is my favourite animal:



It is orange (colour).

It has got whiskers, fur, teeth big.

It can walk, but it can't fly.

Figura 8 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9).

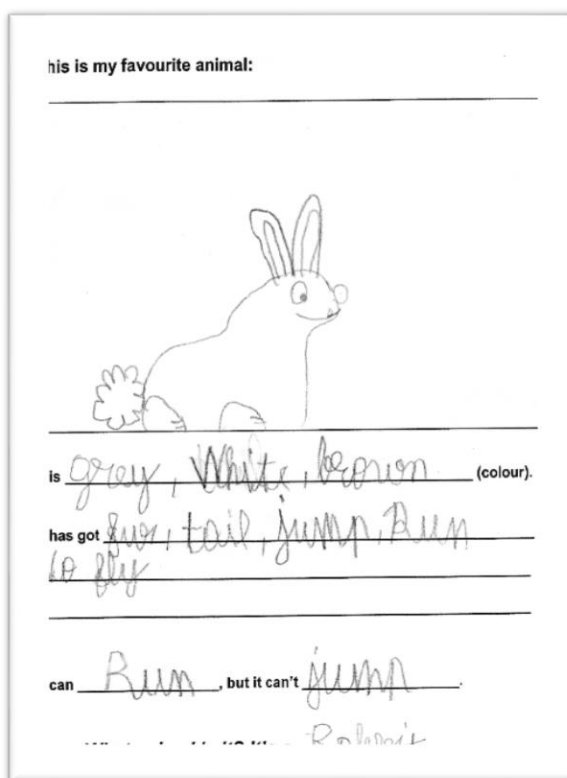


Figura 9 - Exemplo de texto realizado por aluno (aula 9).

- **Aula 10 – 9 de maio de 2016**

Na décima e última aula pretendia que os alunos fossem capazes de relembrar vocabulário e estruturas, trabalhados através de jogos de movimento e canções, e que aplicassem adequadamente os mesmos num teste escrito de avaliação. Seria também pedido aos alunos que respondessem, na sua língua materna, a um questionário.

Após os procedimentos de abertura solicitei aos alunos que cruzassem os braços e que me ouvissem com atenção. Informei-os de que iriam fazer um teste escrito e, antevendo a sua ansiedade, procurei sossegá-los, assegurando-lhes que o mesmo era bastante fácil. Após a distribuição do teste, li as questões aos alunos e esclareci algumas dúvidas.

Durante a realização do teste, tentei reduzir ao máximo a minha intervenção. Contudo, fui circulando pela sala e observando de que modo os alunos procuravam ultrapassar as suas dificuldades. Aqui, devo salientar dois aspetos. Em primeiro lugar, os alunos demonstravam saber o vocabulário visado, mas revelavam ainda algumas dificuldades em escrevê-lo ("spelling"); em segundo lugar, quando

efetivamente não sabiam algum do vocabulário em avaliação, os alunos recorriam às canções aprendidas, de modo autónomo, cantarolando-as baixinho. Esta situação foi muito interessante de observar pois, efetivamente, durante o teste os alunos conseguiram contornar e ultrapassar algumas dúvidas através deste recurso. Os resultados do teste serão apresentados no capítulo seguinte.

À medida que terminavam o teste, foi sendo entregue aos alunos um questionário sobre as dez aulas por mim lecionadas. Neste questionário era pedido que identificassem as duas atividades de que mais tinham gostado e o que tinham aprendido nas mesmas. Da mesma forma, o questionário também continha uma pergunta sobre a atividade menos apreciada. Os resultados deste questionário serão apresentados e analisados, igualmente, no capítulo seguinte.

Após esta descrição reflexiva das dez aulas lecionadas, terá lugar, no capítulo seguinte, uma apresentação e análise dos dados de avaliação e observação recolhidos na turma 3.º B durante a prática de ensino supervisionada.

Capítulo 5. Apresentação dos instrumentos de avaliação e observação e análise dos seus resultados

No presente capítulo, procede-se a uma apresentação e análise dos resultados obtidos neste processo de PES. Através desta análise, pretende-se determinar a influência da metodologia e dos materiais didáticos adotados e o papel por eles desempenhado no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos da turma 3.º B. Para o efeito, foram mobilizados cinco elementos de observação/investigação, os quais se elencam de seguida:

- Observação direta;
- Fichas de trabalho;
- Teste de avaliação;
- Segundo teste (de carácter não avaliativo);
- Questionário.

Refira-se que na atribuição da classificação final dos alunos foram considerados, apenas, os resultados obtidos nos três primeiros instrumentos de observação/investigação mencionados.

5.1. Considerações gerais sobre a avaliação realizada

A avaliação constitui um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem que menos consenso reúne. Ainda que teoricamente os professores reconheçam que vários aspetos devem ser considerados na avaliação dos alunos, na prática existe sempre uma componente bastante subjetiva neste processo, sendo que a importância atribuída a cada aspeto avaliado é variável. Em muitos casos, verifica-se uma exacerbação do papel dos testes escritos, constituindo estes o principal elemento de avaliação.

Contudo, considera-se que a questão merece uma séria reflexão por parte dos professores, devendo definir-se, para tal, objetivos claros ao avaliar. Neste sentido, note-se que os elementos recolhidos são úteis não só para a atribuição de uma classificação, mas também, essencialmente, para estabelecer um ponto da situação, considerar a eficácia das estratégias desenvolvidas e readequar as mesmas.

Nesta situação específica, que contextualizou as dez aulas de estágio, a avaliação teve também o intuito de definir qual o impacto que a metodologia aplicada

teve no desenvolvimento geral das competências dos alunos e na aquisição do novo vocabulário e estruturas.

Ao refletir sobre os objetivos que se pretendia atingir com esta verificação de conhecimentos, optou-se por elaborar uma grelha de avaliação e observação geral (“Overall Assessment/Observation Grid”)¹⁷, que contemplasse diversos aspetos importantes. Assim, e de modo a obter um conhecimento mais completo da evolução de cada aluno, definiu-se que seriam observadas as seguintes competências na avaliação: “listening comprehension”, “speaking”, “writing” e “reading”, tendo os conteúdos das mesmas sido já descritos no ponto 4.1 do presente relatório.

A par do desenvolvimento geral das competências linguísticas, decidiu-se complementar a grelha com uma quinta competência, a qual se considera igualmente importante: “social interaction”. Nesta competência, o enfoque foi colocado na capacidade de cooperação dos alunos e no interesse demonstrado ao longo das aulas.

As informações relativas à evolução dos alunos, e materializadas na grelha final, foram recolhidas através de três dos instrumentos acima mencionados:

- observação direta ao longo das dez sessões de estágio;
- recolha e análise das várias fichas de trabalho realizadas;
- resultado do teste de avaliação realizado na última aula.

A nota final resultou, então, de uma apreciação destes três fatores, considerando-se que só assim seria possível atribuir uma classificação justa e verdadeiramente ilustradora da evolução realizada por cada aluno. Deste modo, avaliou-se não só o resultado final, como também os pequenos progressos verificados ao longo do processo de aprendizagem.

5.2. Apresentação e análise dos resultados

Passa-se, então, a uma descrição e análise dos resultados registados através destes três instrumentos de avaliação (observação direta, fichas de trabalho e teste de avaliação), ficando esta concluída com as classificações finais dos alunos. De

¹⁷ Este instrumento foi desenvolvido após consulta de grelhas de avaliação integrantes de manuais de inglês do 1.º CEB, nomeadamente: *Smileys 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015), *Let's Rock 3* (Abreu & Esteves, 2015), *Seesaw 3* (Albuquerque & Marques, 2015), *Stars Inglês 3.º ano* (Lindade, Botelho & Lucas, 2015), *Start Inglês 3.º ano* (Silva, Costa & Leslie, 2015) e *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009). A grelha desenvolvida pode ser consultada no apêndice D do presente relatório.

seguida, apresentam-se os resultados obtidos no segundo teste (não avaliativo) e no questionário. Com estes dois últimos instrumentos de observação, pretendia-se determinar quais as estratégias mais memoráveis para os alunos do grupo 3.º B neste processo de aprendizagem.

- **Observação direta**

Ao longo das aulas verificou-se uma evolução geral muito positiva das competências linguísticas dos alunos, destacando-se uma maior facilidade nas atividades de compreensão oral.

Embora a resposta inicial à abordagem de ensino aplicada tivesse sido um pouco hesitante por parte dos educandos, rapidamente estes aderiram entusiástica e dinamicamente às atividades propostas. A segurança e a resposta favorável perante as canções e os jogos de movimento foram crescentes.

A aquisição e utilização do novo vocabulário e estruturas decorreu de um modo bastante satisfatório, sendo o seu principal indicador a elevada qualidade das participações em aula. Inicialmente demonstrando alguma resistência em utilizar o novo léxico contextualizado nas devidas estruturas, os educandos progrediram significativamente nesse aspeto. Foi possível verificar esta melhoria comparando as respostas às atividades de “eliciting” das primeiras aulas com as das últimas sessões do estágio. Também as contribuições durante os jogos de movimento, nomeadamente o “Simon Says”, comprovam esta evolução na competência linguística por parte dos alunos, como verificável na descrição das aulas na secção 4.3. De palavras isoladas, os alunos evoluíram, gradualmente, para a utilização das estruturas de forma mais completa e complexa.

Quer durante os jogos de movimento, quer nas canções ou outras tarefas sugeridas foi, também, possível observar uma crescente cooperação entre os elementos da turma e uma consolidação da sua identidade de grupo.

- **Fichas de trabalho**

As fichas de trabalho constituíram, também, um bom indicador do progresso dos elementos do 3.º B.

Ainda que destacando o facto de a compreensão oral dos alunos se sobrepor à sua competência escrita, no geral verificou-se que ambas evoluíram articuladamente. Os textos finais realizados permitiram registar melhorias

significativas, comparativamente com as primeiras produções escritas. Apesar de se registarem ainda alguns erros ortográficos, a construção frásica foi, gradualmente, progredindo para estruturas mais completas e complexas. Erros sintáticos verificados inicialmente (nomeadamente a posição do adjetivo na frase), foram-se tornando menos frequentes.

- **Teste de avaliação**

Avaliar alunos tão jovens através de um teste escrito é sempre um pouco problemático, uma vez que o nervosismo pode conduzir a maus resultados, os quais, por vezes, não ilustram as reais capacidades dos educandos. Considera-se que o professor deve explicar aos alunos que um teste é apenas um dos elementos da avaliação final, sendo que outros aspetos são igualmente considerados importantes.

Contudo, tomando consciência da efetiva relevância que um teste escrito tem na avaliação final, procurou-se elaborar o mesmo cuidadosamente. De acordo com algumas sugestões dadas pelo professor cooperante, o Dr. João Branco e as orientações do Dr. Thomas Grigg, docente de Iniciação à Prática Profissional II (IPP II), procurou-se avaliar o que foi ensinado, recorrendo a exercícios com os quais os alunos estivessem familiarizados. Assim, se durante as aulas foi trabalhada a compreensão oral, então deveria avaliar-se essa componente seguindo os moldes utilizados durante as sessões. Se, por outro lado, foi promovida a produção escrita através de atividades específicas, exercícios semelhantes deveriam constar dos instrumentos de avaliação, nomeadamente deste teste escrito.

Uma vez que a natureza das atividades em aula foi bastante diversificada, abrangendo as várias competências linguísticas, o teste de avaliação teria, igualmente, que percorrer os mesmos parâmetros. Deste modo, selecionaram-se e prepararam-se exercícios de compreensão oral, de leitura e de escrita, sendo que a produção e interação oral teria já sido alvo de observação e avaliação ao longo das sessões do estágio. Os exercícios apresentados caracterizavam-se pelo mesmo carácter progressivo e sequenciado que pautou as aulas lecionadas. Alguns elementos visuais integraram os próprios exercícios, tendo sido alvo de uma utilização cuidada.

O teste (ver apêndice B) era constituído por 6 exercícios, articulados entre si. Para além da relação entre os exercícios, os mesmos obedeciam a uma escala crescente no seu grau de dificuldade.

O exercício número 1 consistia numa atividade de compreensão oral, sendo solicitado aos alunos que ouvissem 4 frases e que as fizessem corresponder aos animais representados nas imagens. As frases utilizadas eram familiares e simples, contribuindo para estabelecer, desde logo, a autoconfiança e a motivação entre os educandos. Tal como já tinha sido observado durante as aulas, os alunos revelaram muita facilidade na realização de um exercício desta tipologia, sendo que dos 22 alunos, 18 responderam acertadamente às 4 correspondências.

No segundo exercício, o qual contemplava a leitura e a escrita, era solicitado aos alunos que legendassem uma imagem. As palavras a utilizar, dentro do campo lexical do corpo, encontravam-se acima da imagem, tendo os alunos que as copiar para o local correspondente. Os resultados não foram tão homogêneos neste caso, sendo que dos 22 alunos, apenas 8 conseguiram legendar corretamente toda a imagem, 4 erraram uma palavra, 8 tiveram duas a três respostas erradas e, finalmente, 2 alunos deram mais de quatro respostas erradas.

O gráfico 2, apresentado de seguida, mostra quais as palavras com mais e menos correspondências certas:

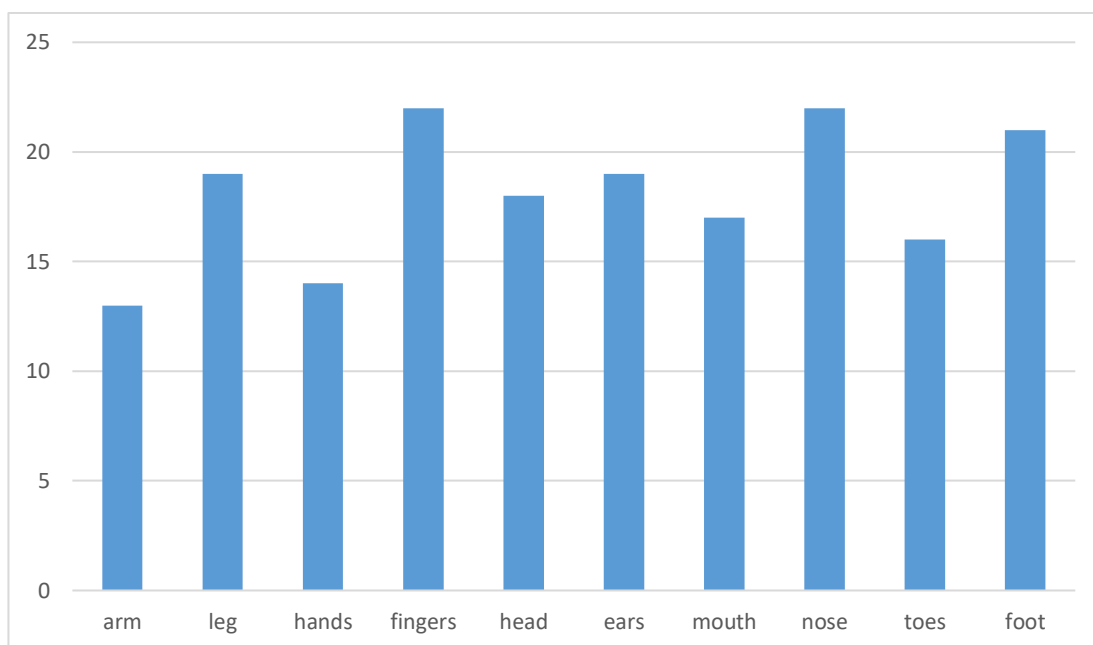


Gráfico 2 - Resultados do exercício 2 (teste de avaliação).

Desta maneira, as palavras com mais respostas certas foram “fingers”, “nose” e “foot”, seguindo-se as palavras “leg”, “ears” e “head”. Contudo, deve ser mencionado um erro aquando da elaboração deste teste, o qual terá, muito provavelmente, influenciado os resultados do exercício em análise. Apesar de “arm”

constar da caixa de texto com o léxico a utilizar, não foi desenhada uma linha na direção do braço da figura, o que fez com que 8 dos alunos não utilizassem este vocábulo.

Relativamente às palavras mais acertadas pelos alunos, relembra-se que:

- “Fingers” e “leg” constavam em duas das canções trabalhadas nas aulas (“The Hokey Cokey” e “One finger, one thumb”);
- “Nose” e “ears” foram bastante utilizadas nos jogos de movimento, nomeadamente durante o “Simon Says”;
- “Head” foi também mencionada com frequência durante o mesmo jogo. Mas, considera-se que, nesta situação em particular, possa ter sido confundida com a palavra “hands” (trabalhada na canção “Move together round and round”), fonologicamente próxima. Tal troca ocorreu com frequência durante as aulas;
- “Foot”, associada à palavra “football” é, geralmente, de fácil aquisição pelos alunos.

O exercício 3 surge na sequência do anterior, tendo sido solicitado aos alunos que lessem frases, constituindo descrições físicas, e que as fizessem corresponder às imagens certas. Tratava-se assim, de um exercício de compreensão da leitura. As imagens escolhidas foram, novamente, os monstros, tema deveras apelativo para as crianças.

Este exercício foi respondido com muita facilidade, sendo de registar apenas 1 aluno com respostas erradas. Todos os outros 21 elementos da turma acertaram na totalidade das correspondências.

A facilidade registada neste exercício em particular remete para os resultados das tarefas realizadas nas aulas 2 e 3, com o mesmo tema (“monsters”). Considera-se que a atratividade deste tema, do ponto de vista das crianças, conduziu aos bons resultados verificados no exercício 3, comprovando-se que, neste grupo, a escolha dos temas teve um impacto significativo no sucesso da aprendizagem.

O exercício 4 registou igualmente resultados satisfatórios. Neste exercício os alunos deveriam ler três conjuntos de palavras, sendo que cada conjunto continha características de um animal específico. Contudo, uma das palavras não fazia parte desse grupo, devendo ser identificada e assinalada. Dos 22 alunos, 12 responderam acertadamente a todo o exercício, 8 erraram uma palavra e apenas 1 aluno não identificou duas das palavras *intrusas*.

Por outro lado, o exercício 5 revelou-se particularmente difícil para a maioria dos alunos. Neste, era pedido que lessem frases desestruturadas e as ordenassem de modo coerente. As frases em avaliação eram muito semelhantes às que tinham sido trabalhadas a partir da quinta aula, sendo o exercício em questão semelhante à atividade desenvolvida na aula 6. Contudo, apenas 8 alunos responderam acertadamente à totalidade do exercício, formando frases sintaticamente corretas.

Finalmente, no sexto e último exercício os alunos deveriam selecionar e descrever o seu animal preferido, à semelhança do que tinham realizado na aula anterior. Sendo a memória desse trabalho ainda recente, os resultados deste exercício foram bastante positivos. Tendo o exercício referido a cotação máxima de 15%, quinze alunos conseguiram entre 10% a 14% e sete alunos abaixo de 9%. Considera-se que os resultados deste exercício ilustram a influência das canções na aprendizagem do grupo 3.º B, nomeadamente da canção “I’ve got whiskers”, sendo de assinalar que entre 7 a 8 alunos utilizaram as palavras “tail” e “whiskers”, dela constantes. Curiosamente, uma aluna reproduziu no seu texto um pequeno excerto da referida canção (“...whiskers, big teeth too...”), como se pode observar na figura 10 que seguidamente se apresenta:

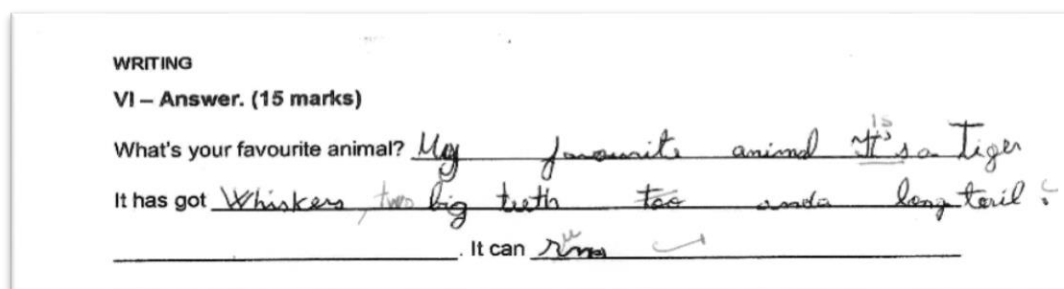


Figura 10 - Exemplo de texto realizado por aluno em teste (aula 10).

Relativamente aos animais mais mencionados, o tigre surge em primeiro lugar. Refira-se que este era uma das personagens principais quer da canção mencionada, quer da história subsequente: “What’s the matter Tiger?” ambas trabalhadas nas aulas 7, 8 e 9. Também o pássaro foi selecionado por um número significativo de alunos, talvez por influência da canção “Two little dicky birds”, utilizada com frequência durante as sessões

Neste exercício de produção escrita, os verbos de ação mais mencionados foram “run”, “walk” e “fly”, sendo o primeiro associado a “tiger” e o último a “bird”. Considera-se ser possível associar este resultado à influência das canções mencionadas no parágrafo anterior.

Os resultados finais do teste foram muito satisfatórios, sendo que nove alunos obtiveram entre 90 a 99%; nove alunos entre 70 e 89%; três alunos entre 50 a 69%, registrando-se apenas uma classificação negativa de 30%. Este aluno constitui uma das situações problemáticas de aprendizagem referidas na secção 3.2. Estes resultados encontram-se na grelha de cotação do teste de avaliação (ver apêndice C).

- **Classificação final**

Os elementos obtidos através dos três instrumentos de avaliação descritos foram registados na grelha de avaliação e observação geral (ver apêndice D).

No gráfico 3, que se apresenta de seguida, são verificáveis os resultados finais do grupo 3.º B. Adotando a escala de classificação em uso na escola, as notas foram atribuídas de 1 a 5, sendo que 1 representa a nota mais baixa (Muito Insuficiente) e 5 a mais elevada (Muito Bom).

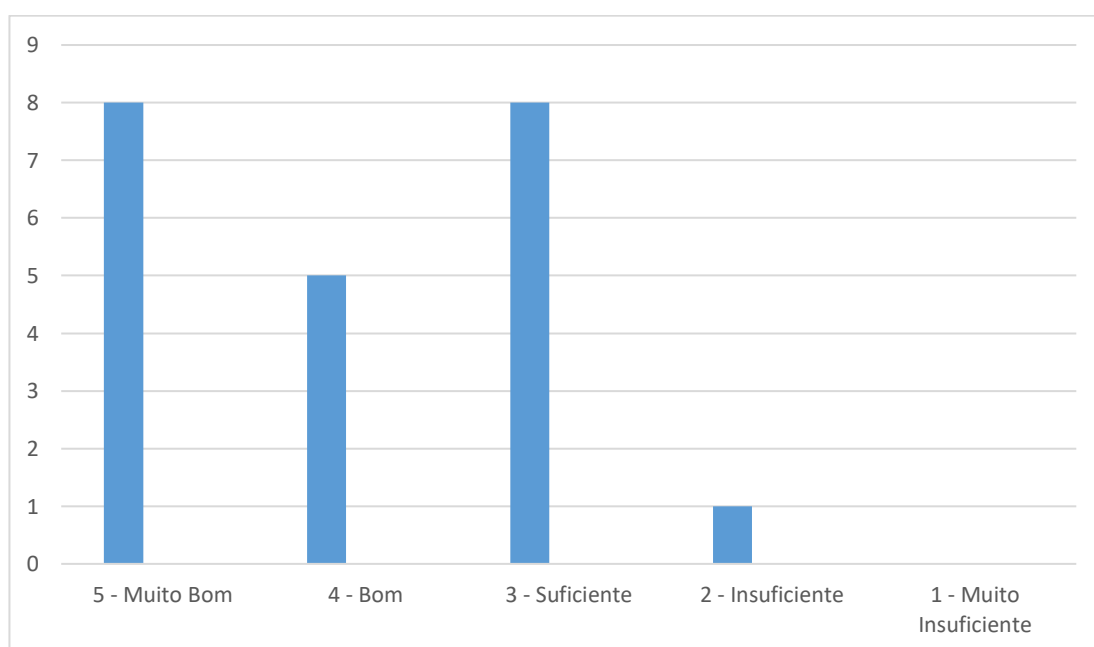


Gráfico 3 - Classificação final dos alunos do 3.ºB.

Conclui-se que o balanço final, ilustrado pelo gráfico 3, é bastante positivo. Regista-se apenas 1 aluno com resultado “Insuficiente”, 8 alunos com média “Suficiente”; 5 alunos com “Bom” e, finalmente, 8 alunos com a classificação de “Muito Bom”.

Ainda que alguns destes educandos se destacassem já anteriormente, (como observado na fase não interventiva do PES), salienta-se que foi muito interessante promover o seu crescimento enquanto alunos de uma língua estrangeira. Por outro lado, foi deveras enriquecedor acompanhar e conduzir os alunos com mais dificuldades de aprendizagem neste mesmo processo, constatando a sua evolução geral.

- **Segundo teste (não avaliativo)**

Tal como referido anteriormente, a recolha dos resultados da aprendizagem teve, não só a intenção de determinar a influência da metodologia adotada na aquisição linguística dos alunos da turma 3.º B, como também de identificar quais as estratégias mais memoráveis para os alunos durante este processo.

Para complementar esta resposta foi desenvolvido um pequeno teste não avaliativo (ver apêndice E), o qual foi aplicado duas semanas após a última aula de estágio. Uma vez que uma aluna se encontrava ausente nesse dia, a ficha foi realizada por 21 alunos.

Deste teste constavam dois exercícios. No primeiro era apresentada a figura do poster das aulas 1 e 3 e era solicitado aos alunos que legendassem a mesma. Para o fazerem, os alunos deveriam recorrer apenas à memória que tinham das palavras, pois estas não constavam na ficha.

O mesmo acontecia na segunda tarefa. Aqui, os alunos teriam que observar quatro animais (“tiger”, “bird”, “tortoise” e “fish”) e recordar vocabulário e expressões relativas aos mesmos. Poderiam mencionar palavras ou frases relacionadas com características físicas ou com o seu modo de locomoção.

Em ambos os exercícios não eram considerados erros ortográficos, pois pretendia-se, apenas, verificar quais as palavras que os alunos recordavam melhor e que mais tinham marcado o seu percurso de aprendizagem. Seria possível, deste modo, perceber se as canções e os jogos de movimento desenvolvidos tinham, efetivamente, contribuído para a interiorização e memorização linguística deste grupo de alunos.

O gráfico 4, que se observa de seguida, mostra quais as palavras mais referidas pelos alunos no primeiro exercício do teste:

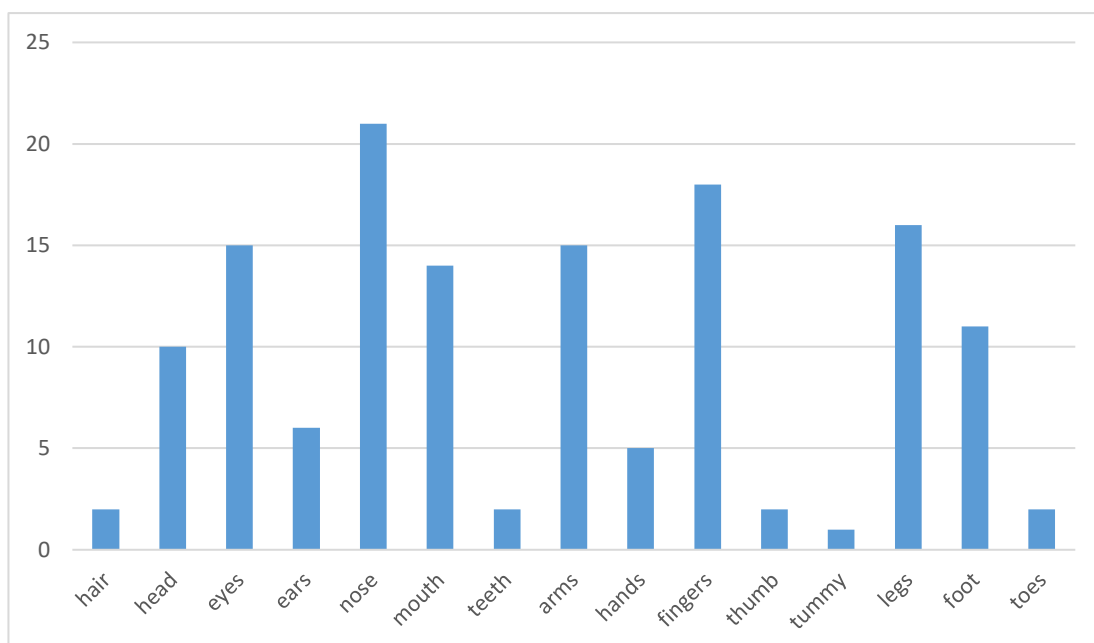


Gráfico 4 - Resultados do exercício 1 (segundo teste - não avaliativo).

Como é verificável, a palavra “nose” foi mencionada pelos 21 alunos. Seguiu-se a palavra “fingers”, referida por 18 educandos. As palavras “legs” e “arms” foram utilizadas por 16 e 15 alunos respetivamente; e “eyes” foi identificado por 15 alunos igualmente.

Inferior a este número, registam-se as palavras “mouth” com 14 respostas e “foot” com 11; de seguida “head” com 10 menções e “ears” com 6. Menos referidas foram as palavras “hands”, “thumb”, “toes”, “teeth”, “hair” e “tummy”. Registam-se ainda duas situações em que “hands” e “head” foram mais uma vez confundidas, aspeto já verificado anteriormente em aula.

Interpretando os resultados refira-se que, apesar de “nose” não constar da letra das canções trabalhadas, a mesma foi bastante utilizada pelos alunos no jogo “Simon Says” (“touch your nose”). Por outro lado, “fingers”, “legs” e “arms” integravam duas das canções aplicadas: “One finger, one thumb” e “The Hokey Cokey”. A palavra “eyes” destaca-se igualmente no gráfico e, uma vez mais, associando-se ao jogo “Simon Says”, uma vez que os alunos recorriam frequentemente à expressão “close your eyes” durante o mesmo. Este vocábulo era também veiculado pela canção “I’ve got whiskers”.

A segunda tarefa deste teste, sendo caracterizada por uma natureza mais abrangente, apresentou resultados menos concretos. Contudo, conclui-se que as palavras e expressões mais mencionadas foram: “turtle”, “fish”, “tiger” e “bird” (nomes

de animais); “whiskers”, “scales”, (“long”) “tail”, (“big/sharp”) “teeth”, (“big”) “body”, “shell”, “wings” (características físicas) e “fly”, “jump” e “run” (verbos de ação).

Os alunos utilizaram, na sua maioria, vocabulário isolado, resistindo à construção de frases. Verificou-se apenas uma exceção, sendo que, neste caso, o educando identificou o vocabulário associado às imagens, contextualizando-o nas seguintes estruturas: “the fish has got scales and a small mouth”; “the bird has got feathers and a small beak”; “the turtle has got one shell”.

Após análise destes resultados, constata-se que as características físicas mais referidas remetem para o “tiger” (“whiskers”, “long tail”, “sharp teeth”). Refira-se que a canção “I’ve got whiskers”, destacava, entre outros, estes aspetos. Os verbos de ação “jump” e “run” surgem também associados a este mesmo animal, o qual já se tinha salientado de entre as preferências das crianças. Relembrando a descrição das aulas, os verbos de ação “run”, “jump” e “fly” foram os mais facilmente interpretados pelos alunos aquando dos jogos de movimento.

Conclui-se esta análise dos resultados, considerando-se que a conjugação das canções e dos jogos de movimento utilizados durante a PES tiveram, de facto, um impacto significativo no processo de aprendizagem, promovendo e estimulando a aquisição, memorização e utilização do vocabulário pelos alunos da turma 3.º B. Como foi possível verificar, o vocabulário mais mencionado e as estruturas mais consolidadas encontravam-se representados nas várias canções e nos jogos de movimento desenvolvidos, constituindo a conjugação destes, um importante veículo de aprendizagem, reforço e interiorização linguística e promovendo o desenvolvimento geral das competências dos alunos.

Deste modo, considera-se ser possível estabelecer, neste contexto específico, uma ligação entre o desenvolvimento das competências linguísticas verificado e a metodologia escolhida.

• **Questionário**

O questionário (ver apêndice F) aplicado na última aula teve como objetivo identificar as atividades preferidas dos alunos durante as sessões do estágio.

Do questionário constavam quatro perguntas: uma pergunta de escolha múltipla, na qual os educandos deveriam identificar o que mais tinham gostado durante as aulas lecionadas pela estagiária (assinalando duas opções) e três questões de resposta aberta, com as quais se pretendia verificar as opiniões dadas na primeira pergunta. Estas três questões de resposta aberta requeriam,

respetivamente, que os alunos identificassem a sua atividade preferida, que mencionassem o que tinham conseguido aprender nessa atividade e que indicassem a atividade de que tinham gostado menos.

É possível observar o balanço das respostas à pergunta de escolha múltipla no gráfico 5, que de seguida se apresenta:

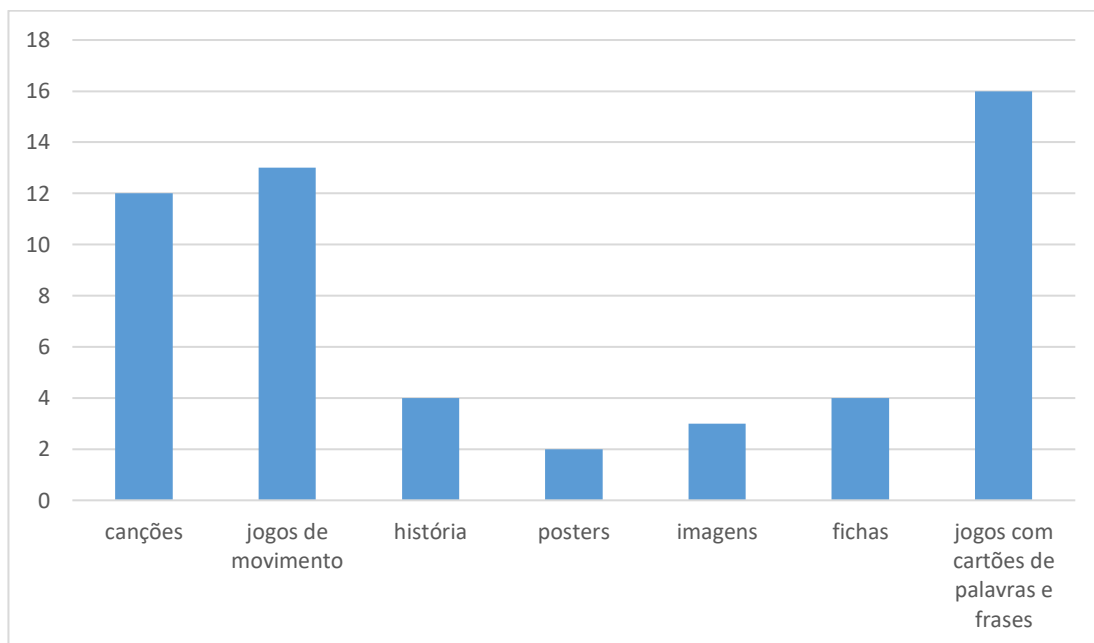


Gráfico 5 - Resultados do questionário (pergunta de escolha múltipla).

Como ilustra o gráfico 5, as atividades que os alunos mais apreciaram estiveram relacionadas com os jogos de palavras e frases, os jogos de movimento e as canções. Estas atividades destacaram-se de todo um conjunto de estratégias delineadas. Menos apreciadas foram tarefas relacionadas com os posters e as imagens, a história e, por fim, as fichas realizadas.

Confirmam-se estas preferências em alguns testemunhos de alunos dados nas perguntas de resposta aberta e as quais transcrevo de seguida:

➤ **Exemplo 1:**

Consegues lembrar-te da tua atividade preferida? Qual foi?
Dos jogos com os cartões de palavras e frases.

Nessa atividade o que conseguiste aprender?
Como se chamava o nome dos outros animais.

Qual foi a atividade que gostaste menos de fazer? Porquê?
Da história porque era *sou* ouvir.

➤ **Exemplo 2:**

Consegues lembrar-te da tua atividade preferida? Qual foi?
Sim. As canções.

Nessa atividade o que conseguiste aprender?
Consegui aprender o corpo humano.

➤ **Exemplo 3:**

Qual foi a atividade que gostaste menos de fazer? Porquê?
Foi as fichas porque o texto estava o bocadinho difícil.

➤ **Exemplo 4:**

Consegues lembrar-te da tua atividade preferida? Qual foi?
A minha atividade preferida foi ouvir as canções de inglês que a professora Andreia cantava e nos ensinava.

Nessa atividade o que conseguiste aprender?
Eu consegui aprender os nomes do meu corpo em inglês e as partes do corpo dos animais.

Qual foi a atividade que gostaste menos de fazer? Porquê?
Eu não gostei de uma ficha porque não *consigui* fazer as coisas que estavam escritas.

➤ **Exemplo 5:**

Consegues lembrar-te da tua atividade preferida? Qual foi?
Sim, Foi a canção *oquy coky*, é muito mexida?!

Observa-se, nestas respostas, que, apesar dos jogos de movimento terem sido selecionados com frequência na pergunta de escolha múltipla, tal como verificável no gráfico 5, os mesmos não foram mencionados nas respostas abertas. Considera-se que tal se deve ao facto de estes terem sido utilizados em articulação com as canções aprendidas, como num todo, tornando-se difícil, para os alunos, dissociar os dois elementos.

Conclui-se, através destas respostas, que os alunos da turma 3.º B se sentiram mais motivados durante atividades em que lhes foi permitido movimentarem-se através de jogos e canções. Foi igualmente marcante e positivo, na sua perspetiva, o facto de poderem manusear os próprios materiais didáticos, intervindo ativamente no processo de aprendizagem. Atividades envolvendo uma participação menos ativa por parte dos alunos, tais como a audição da história, foram apontadas como menos interessantes.

Outros educandos mencionaram as fichas como a tarefa de que menos gostaram, associando esta opinião ao grau de dificuldade sentido aquando da sua

realização. Apesar de estes instrumentos de trabalho terem sido preparados de acordo com um grau progressivo de dificuldade, revelaram-se pouco estimulantes para este grupo de alunos. Reitera-se, assim, o facto de ser essencial estabelecer cuidadosamente o nível de dificuldade das tarefas, de modo a evitar a desmotivação por parte dos alunos.

De igual modo, os temas que contextualizam a aprendizagem deverão ser escolhidos com sensibilidade, devendo, de preferência, remeter para pontos de interesse no universo infantil, apelando à sua imaginação, criatividade e natural apetência para brincar e fantasiar, tal como salientado no capítulo 1 do presente relatório.

Conclui-se que, nesta turma, estratégias envolvendo movimento e participação direta por parte dos alunos destacaram-se de outras atividades e constituíram momentos memoráveis de aprendizagem.

Considerações finais sobre o trabalho realizado

Considera-se que o resultado final do projeto desenvolvido foi muito positivo. De um modo articulado, as canções e o movimento revelaram-se ferramentas verdadeiramente úteis e eficazes no processo de ensino-aprendizagem, melhorando a resposta e o interesse dos alunos do grupo 3.º B e otimizando o seu desempenho na aula de inglês.

Esta metodologia permitiu aos alunos expressarem-se com uma maior confiança num ambiente de aprendizagem menos formal e mais estimulante. O dinamismo, a curiosidade e a fantasia que caracterizam a sua natureza, foram otimizados e mobilizados, de modo a promover momentos de aprendizagem marcantes e memoráveis. Os alunos aprenderam e divertiram-se, reagindo positivamente aos diferentes estímulos apresentados.

Apesar de descontraído, o ambiente de ensino-aprendizagem não registou situações significativas de comportamentos inadequados ou problemáticos. Se inicialmente os alunos revelaram alguma surpresa relativamente à abordagem aplicada, rapidamente se familiarizaram com a mesma, sendo a sua resposta cada vez mais positiva e produtiva.

Ao longo das aulas, observou-se que os educandos começaram a utilizar, autonomamente, as canções e o movimento como recurso de aprendizagem. Em diversas situações foi possível ouvi-los a cantarolarem baixinho as canções aprendidas, de modo a recordarem vocabulário ou a ultrapassarem dúvidas lexicais. Como exposto no capítulo 5, das palavras mais facilmente adquiridas e consolidadas consta léxico veiculado pelas canções e pelos jogos de movimento desenvolvidos.

Paralelamente, constatou-se que o recurso à linguagem corporal se tornava, também, mais frequente aquando de atividades de produção e interação oral. Por exemplo, tornou-se comum ver os alunos imitarem, inconscientemente, o ato de voar quando mencionavam a palavra “fly”. O mesmo acontecia com outras palavras, como é o caso de “tail”, sendo que, ao referirem este vocábulo, alguns alunos desenhavam, através de gestos, uma cauda atrás das suas costas.

Também a apresentação de novo vocabulário foi sempre que possível acompanhada por gestos e outras “pistas”, que facilitaram a compreensão por parte dos alunos, materializando a sugestão apresentada por Scott e Ytreberg (1990) e exposta no primeiro capítulo deste relatório.

Relativamente aos objetivos estabelecidos, considera-se que os mesmos foram atingidos. Acredita-se que a metodologia escolhida e desenvolvida durante a

PES conseguiu contribuir para o desenvolvimento geral das competências linguísticas desta turma.

Contudo, ainda que observável a influência que esta abordagem teve na aprendizagem deste grupo específico de alunos, teria sido oportuno lecionar uma segunda unidade didática, na qual não teria sido aplicada a mesma metodologia. Dessa forma, e obtendo-se resultados de um modo comparativo, teria sido possível atingir conclusões mais assertivas relativamente à metodologia selecionada e desenvolvida durante a PES.

Os aspetos menos positivos a apontar estão ligados à gestão do tempo, uma vez que foi bastante difícil gerir todas as atividades planeadas dentro do tempo disponível. Isto levou a que algumas das tarefas tivessem de ser canceladas, nomeadamente a realização de uma dramatização na aula 8. Outras atividades tiveram de ser reduzidas, o que poderá ter levado a uma deficiente consolidação de algum vocabulário e estruturas em foco. Na tentativa de colmatar esta falha, readequaram-se os procedimentos de aula para aula, retomando-se, sempre que possível, o tema da sessão anterior.

Na conclusão deste relatório, salientam-se os pontos essenciais e estruturantes da PES, considerando que só através da perfeita e equilibrada articulação de todos os elementos, que de seguida se apresentam, foi possível obter resultados positivos:

- O conhecimento das características fundamentais das crianças, dos seus interesses e capacidades e o respeito pelos mesmos;
- A otimização e a mobilização destas características a favor do processo de ensino-aprendizagem;
- A escolha de uma metodologia capaz de dar resposta à natureza dinâmica, curiosa e criativa das crianças, a qual lhes permitisse experimentar fisicamente a linguagem em aquisição;
- A seleção e a preparação de materiais e recursos didáticos adequados e apelativos para esta faixa etária;
- O planeamento de uma sequência de atividades pautada pela sua articulação, adequação e carácter progressivo;
- A combinação consciente e harmoniosa de estratégias e materiais, que promovessem o interesse e a participação dos alunos;
- Uma atenta observação da resposta das crianças às estratégias desenvolvidas e um reajustamento das mesmas ao longo do processo;

- O constante estímulo positivo por parte do professor.

Por fim, e não querendo cair em lugar-comum, urge dizer que esta experiência foi extremamente enriquecedora. Foi interessante observar o impacto gradual que esta abordagem, baseada em canções e movimento, teve nos alunos do grupo 3.º B e na sua aprendizagem.

Conclui-se que canções e movimento são elementos intrinsecamente ligados à natureza da criança, constituindo peças fundamentais no seu crescimento e desenvolvimento. Assim sendo, porque não tirar partido da energia que deles resulta e transformá-la num recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem?

Referências Bibliográficas

- Abreu, C., & Esteves, V. (2015). *Let's Rock 3*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, S., & Marques, S. (2015). *Seesaw – Inglês 3.º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Asher, J. (1984). Language by Command: The Total Physical Response approach to learning language. *The Way of Learning, In Context* 6, p. 35. Disponível em: <http://www.context.org/iclib/ic06/asher> (acedido a 4 de dezembro de 2016).
- Asher, J. (2007). TPR: After forty years, still a very good idea, *TPR-World*, acedido em dezembro de 2016 de: <http://www.tpr-world.com>.
- Asher, J. (2012, 1ª ed. 1977). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions Inc.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas – Materiais para o Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bowen, T. (s.d.). Teaching approaches: total physical response, *One Stop English*. acedido a 3 de março de 2016 de: www.onestopenglish.com/methodology.
- Clarke, S. (2008). Learn English Kids – Kids and Songs, *British Council*, acedido a 3 de março de 2016 de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/kids-songs>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Davies, P., & Graham, C. (2002). *Zabadoo 1! Class Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: 1ª Série, Nº 240 (2014).
- Dooley, J., & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano Pupil's Book*. Newbury: Express Publishing.
- Dooley, J., & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano Activity Book/Picture Dictionary*. Newbury: Express Publishing.

- Dunn, O. (s.d.). Learning English through sharing rhymes, *British Council*, acedido a 5 de março de 2016 de: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/helping-your-child/learning-english-through-sharing-rhymes>.
- Forster, E. (2006). The value of songs and chants for young learners, in *Revista de investigação e inovação en la clase de lenguas*, Encuentro 16. 63-68.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman.
- Howard, J., & Major, J. (2005). Guidelines for designing effective English language teaching materials, in *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 101- 109.
- Lindade, C., Botelho, S., & Lucas, T. (2015). *Stars 3*. Porto: Areal Editores.
- Linse, C. (2006). Using favorite Songs and Poems with Young Learners, in *English Teaching Forum*, 2. 38-42.
- Morris, J., & Ramsden, J. (2005). *Patch the Puppy 1*. Oxford: Macmillan.
- Papiol, E., & Toth, M. (2009). *Bugs World 3*. Oxford: Macmillan.
- Read, C., & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2*. Oxford: Macmillan.
- Read, C., & Ormerod, M. (2013). *Tiger Tales 1*. Oxford: Macmillan.
- Read, C., & Ormerod, M. (2013). *Tiger Tales 2*. Oxford: Macmillan.
- Read, C., & Ormerod, M. (2013). *Tiger Team 3*. Oxford: Macmillan.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (s. a.). (s.d.). Casa Pia – história, *Casa Pia Lisboa*, acedido a 19 de dezembro de 2015 de: <http://www.casapia.pt/historia.html>.
- (s.a.). (s.d.). Learning Styles VAK, *Mind Tools*, acedido a 4 de março de 2016 de: <http://www.mindtools.com>.

(s.a.). (s.d.), What is Language Immersion, *Teachnology*, acessado a 21 de dezembro de 2016 de:
www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html.

(s.a.). (2014). *Projeto Socioeducativo do CED Nª Sra. da Conceição 2014-2016*. (s.l.): Casa Pia de Lisboa I.P.

Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. London & New York: Longman.

Silva, J., Costa, V., & Leslie, C. (2015). *Start Inglês 3.º ano*. Alfragide: Gailivro.

Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winitz, H. (ed.). (1981). *The Comprehension Approach to foreign language Instruction*. Rowley: Newbury House Publishers.

Referências Áudio

Papiol, E., & Toth M. (2009). *Bugs World 3* [CD]. Oxford: Macmillan.

(s.a.). (s.d.). *The Hokey Cokey*. acessado a 10 de fevereiro de 2016 de:
<https://youtu.be/VdZZYZipe2w>.

Duke Marketing Ltd. (2012a). Move Together [recorded by The Jamborees]. On *100 Favourite Alphabet, Counting and Learning Songs*. [CD]. (s.l.): Jumping Jack.

Duke Marketing Ltd. (2012b). One Finger, one thumb [recorded by The Jamborees]. On *100 Favourite Alphabet, Counting and Learning Songs*. [CD]. (s.l.): Jumping Jack.

Duke Marketing Ltd. (2012c). Two little Dicky Birds [recorded by The Jamborees]. On *100 Favourite Alphabet, Counting and Learning Songs*. [CD]. (s.l.): Jumping Jack.

(s.a.). (2006). *Palmo e Meio, Pré-Escolar, CD áudio do Educador*. [CD]. Cacém: Texto Editores.

Apêndices

Apêndice A – Planos de aula detalhados e materiais utilizados



Lesson 1

Class: 3 B

Level: A1

Date: 4th April 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Summary: *My Body*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Learn and sing a new chant and a new song, by listening to the teacher and repeating;
- Identify some parts of the body, by playing movement games, labelling a poster and accomplishing a written exercise in the text book;

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny; Monday; April;*

Target Language

- *hands (hold...together/clap/shake your...); jump; bend right down; turn;*
- *hands; head; hair; eyes; ears; nose; arms; legs; mouth.*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer to a greeting, by listening to the chant “Hi, how are you?” and repeating it;
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation.

Procedures

- I start the lesson by greeting the students: “Hello, good afternoon. How are you?” I sing the chant “Hi, how are you?” with some gestures in order to help understanding. Next, I repeat the chant and I encourage students to sing along: “Sing with me”. With this warmer activity, I want to engage students in the lesson, but also help them to answer appropriately to the question “How are you?” During my observation lessons, I noticed some issues concerning this greeting. Therefore, I believe that a chant may help the learners to understand and memorise the correct answer.
- I elicit the date from the students and write it on the blackboard. “What day is today?” I also elicit the weather, looking out the window and asking: “What’s the weather like today?” I wait for the students’ answers and I draw the weather item on the blackboard as well. This is a routine procedure developed by the cooperative teacher with this class, which I intend to keep. I think that it is important to keep some of the cooperative teacher’s activities at this beginning stage, because it will help learners to gain self-confidence and it will enhance their trust in me.

Possible Problems – Singing can be a great teaching tool, but shy students may find it stressful. In order to avoid this, singing will be carried out as a whole class activity. This will also help to raise a sense of class identity among students.

Resources/Materials

- Blackboard and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002).

STAGE 2 – PRESENTATION (15 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Learn and sing a new song “Move together”, by watching and listening to the teacher, and repeating the lyrics and the actions;
- Learn new vocabulary on body and actions, by playing the game “Simon says”.

Procedures

- I ask students to stand up and hold hands together in a circle. I join the circle and I start singing the song myself, encouraging learners to move around with me and acting the gestures mentioned:

Move together round and round, round and round, round and round.

Move together round and round, round and round we go. (x2)

Stop, turn, go the other way.

Clap your hands, clap your hands, clap your hands, clap your hands together.

Shake your hands, shake your hands, shake your hands, shake your hands together.

Stop, turn, go the other way!

(refrain)

Jump up high /Bend right down/ (refrain)

Walk to the centre with your hands up high

Walk back out with your hands down low, that's right to the edge we go!

- I praise the learners' performance and we repeat the song, using the audio CD.
- After repeating the song, I ask students to stay in the circle and I start presenting the new vocabulary. I start with the word *hands*, because it was mentioned in the song. I show my own hands and I ask: “What are these?” I expect students to remember the word from the song and to answer correctly. When they answer *hands*, I praise them and ask them to clap their hands, clarifying with my own clapping. I go on eliciting new words by using the same procedure: touching, saying, asking students to repeat and adding an action verb to the body part. Some examples include:

Head – move your head

Hair – touch your hair

Eyes – close your eyes

Nose – touch your nose

Mouth – close your mouth

Arms and legs – shake your arms and your legs

- I explain to the students that we are going to play a new game, called “Simon says”. I briefly explain to them the rules (using Portuguese). It is possible that some students already know the game. I will play as well, acting like *Simon*. As we are playing for the first time, I will also act some of my own instructions, clarifying the meanings and encouraging students to participate and display the correct gesture.

Possible Problems – This physical approach, involving singing and moving, can work both ways. Either students will join in and enjoy the activity or they can feel uncomfortable about it. It is important to be aware and carry out the activity with a certain sensibility. Once the students are acquainted with the game, they will probably feel more confident about playing it. On the other hand, this game may take students’ motivation too far and raise some behaviour issues. I will use some strategies to keep the learners focused on the activity, without becoming unsettled. For example, I can use “Simon says freeze/stop” as part of the game and as a warm down instruction.

Resources/Materials

- Song “Move together” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012a);
- Game “Simon says” (TPR game).

STAGE 3 – PRACTICE (20 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Identify the new words, by labelling a poster with word cards;
- Practice the new lexical items, by accomplishing two written exercises in the text book.

Procedures

- I ask students to sit down and I put a poster on the board. This poster contains an image of a boy. Next to the poster, I display word cards, with the vocabulary learnt (*head, hair, ears, eyes, nose, mouth, hands, legs, arms*). I will only use nine lexical items for now, because I think that this vocabulary acquisition must be taken in a progressive way.
- I invite three students to the board (or I accept three volunteers). I give each student three cards and I ask them to label the poster. They sit down and we check the answers as a whole class activity, repeating the words.

- Next, I ask students to open their Pupils' Book (p. 40) and do exercises 1 (matching body parts to words) and 2 (unscramble letters and write words) as an individual work. I will give them 10 minutes after which, they must compare answers with the colleague sitting next to him/her.

Possible Problems – Accomplishing the written exercise in the Pupils Book as an individual task, may not be so easy for some learners. Therefore, the poster will work as a support.

Resources/Materials

- Poster adapted from *Bugs World 2* (Read & Soberón, 2009);
- Word cards (teacher developed), Blu-tack, board;
- Text Book *Smileys 3.º ano - Pupils Book*, p. 40, ex. 1 and 2 (Dooley & Evans, 2015).

STAGE 4 – CONSOLIDATION/ CLOSING (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Practice the new words learnt throughout the lesson, by touching the body parts and repeating the matching words.

Procedures

- I ask students to stand up again (they can simply stand in front of their desks, because there is not much time left by now). I touch and say the body parts learnt, encouraging learners to repeat after me and act out the same gestures.
- I explain to the students a simple exercise that I would like them to complete as homework (*Smileys 3.º ano, Picture Dictionary*, p. 11). It is a labelling exercise with the vocabulary learnt during this lesson.
- I say goodbye to the learners and wait for their answer.

Possible Problems – not applied at this stage.

Resources/Materials

- Text Book *Smileys 3.º ano, Picture Dictionary*, p. 11 (Dooley & Evans, 2015).

Assessment

- Learners' ability to understand and perform instructions (direct observation during the activities);
- Learners' ability to accomplish the written exercises (6 out of the 9 words learnt);
- Learners' level of participation throughout the activities.

Lesson #1 - Materials/Resources

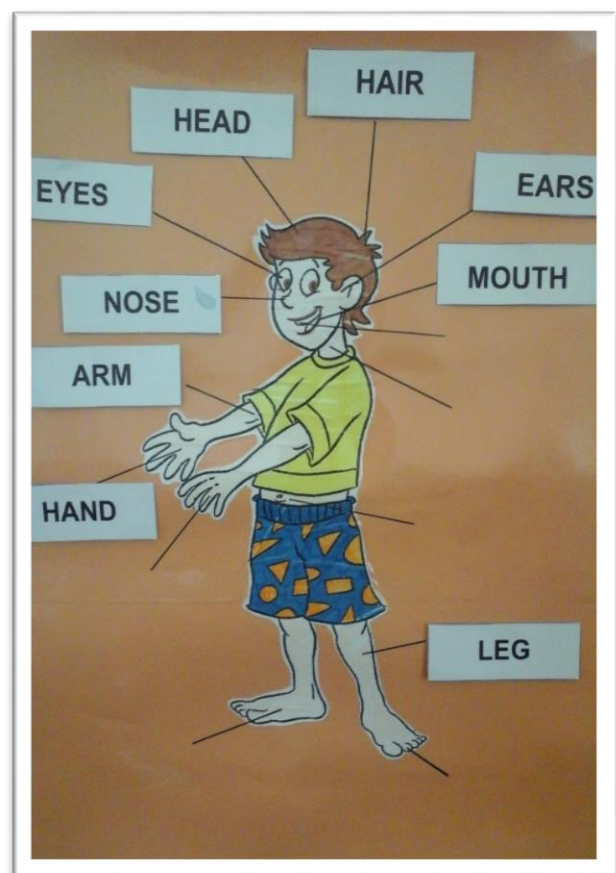
Song “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002).

*Hi, how are you? I'm fine, thank you!
Hi, how are you? I'm fine, thank you!
Hi, how are you? I'm fine, how are you?
I'm fine, thank you, I'm fine!*

Song “Move together round and round” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012a).

*Move together round and round, round and round, round and round.
Move together round and round, round and round we go. (refrain - x2)
Stop, turn, go the other way.
Clap your hands, clap your hands, clap your hands, clap your hands
together.
Shake your hands, shake your hands, shake your hands, shake your hands
together.
Stop, turn, go the other way!
(refrain)
Jump up high /Bend right down/ (refrain)
Walk to the centre with your hands up high
Walk back out with your hands down low, that's right to the edge we go!*

Poster adapted from *Bugs World 2* (Read & Soberón, 2009).



Word Cards (teacher developed).

HAIR

HEAD

EYES

EARS

NOSE

MOUTH

FINGERS

ARM

LEG

HAND

FOOT

TOES

TUMMY

NECK



Lesson 2

Class: 3 B

Level: A1

Date: 6th April 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Summary: *The secret monsters*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Practice the new vocabulary and produce language, by playing movement games;
- Listen and understand physical descriptions, by playing a drawing game;
- Practice this lexical topic, by accomplishing a reading comprehension exercise and a written exercise in the text book.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny; Wednesday; April;*

Target Language

- *hands (hold...together/clap/shake your...); jump; bend right down; turn;*
- *hands; head; hair; eyes; ears; nose; arms; legs; mouth.*
- *My monster has got...*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation.

Procedures

- I start the lesson by greeting the students: “Hello, good afternoon. How are you?” and I start singing the chant “Hi, how are you?”, while also encouraging students to sing along. Once again, I use this approach in order to engage students in the lesson, and also to get them to answer appropriately to the question, *How are you?* This time, I expect students to answer 100% correctly to the greeting. Memorising the chant will allow students to do so.
- Then, I elicit the date and the weather from the students, following the procedure from lesson 1.

Possible Problems – not applied.

Materials/Resources

- Blackboard and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002).

STAGE 2 – Practicing and Producing vocabulary (20 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Practice vocabulary on body parts and action verbs, by singing and acting the song “Move together” and by playing a movement game “Simon says”, following the teacher’s instructions;
- Produce language, by giving their own instructions to peers during the game.

Procedures

- I ask students to stand up and hold hands together in a circle. Then, we start singing and acting the song “Move together”, which they already know from

the previous lesson. I join the circle singing and acting the song along with the students. At this stage, students will still need to watch me in order to perform the correct gestures mentioned in the song.

- I ask students to stay in the circle and I give the first instruction: “Simon says clap your hands.” This time I will not announce the game. I expect them to simply recognize the game and respond adequately. Firstly, I give the instructions related to the song they have just listened to and acted: “Simon says turn/ shake your hands/ jump/ bend down/ walk.” Secondly, I start using other body parts as well as action verbs: “Simon says touch your head/ move your arms/ close your eyes/ shake your legs.” Finally, I introduce new actions: “Simon says fly/ run/ swim” (I want students to become familiar with these actions, because these will be target language later in the unit). At this stage, I am also acting some of the instructions, because these language items are still not well-known by the learners.
- I start the game all over again, following the same order of instructions, but this time, I ask students to perform and to repeat.
- I now ask a student to act as *Simon*. I expect a volunteer to step forward or I choose him/her myself. In this case, I will deliberately select a learner who has previously performed the instructions correctly. I tell him/her: “You are Simon now. What do you want us to do? Simon says...” During the activity, I will keep my interference to a minimum, but it is possible that students will require my help in the instructions, asking for vocabulary. I can perform the instructions myself at the beginning, but I will gradually stop acting, giving learners some autonomy in the game. After some instructions from the learner, I praise his/her work and I ask for a new *Simon*. By now, and after listening to peers speaking in English, students will probably feel more encouraged to participate as well in a more active way. I will extend the activity a little further, according to the students’ motivation.

Possible problems – Students are still acquiring and learning this new vocabulary (body and action verbs). Therefore, it is possible that they still show some problems identifying the correct body parts mentioned and acting the appropriate action. Besides that, giving instructions in a foreign language to their peers, can be stressful for some children. Pushing the students too far, can work as a negative point in the learning context. I must be aware of these issues and try to achieve a balance between what I want them to do and what they can really do at this early stage.

Materials/Resources

- Song “Move together” (Duke Marketing, Ltd/The Jamborees, 2012a);
- Game “Simon Says”.

STAGE 3 – Listening Comprehension (15 m)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Understand and produce simple physical descriptions, by playing a listening comprehension game;
- Write and understand simple words and chunks, by completing 2 written exercises in the text book (a crossword puzzle and a reading and matching exercise).

Procedures

- I ask students to go back to their places and cross their arms, because they are probably a little unsettled, due to the game.
- I show them the back of 3 posters. All they can see is a big question mark, because I put the posters on the board facing down. I explain to the students that I've got 3 secret monsters, but that I am not going to show them. They must listen to me describing the monsters and draw them on the 3 papers that I place next to the posters (these papers will only have the drawing of the similar shape as the secret monster's). At the end, we will compare their monsters to the secret ones and find out whether they have listened and drawn correctly. I present them the first monster (facing down): “Look! This is my secret monster number 1. I can't show you the monster, because it's scary, but I will tell you what he looks like and you will draw it. Then, we will see if they look the same.” (Portuguese will probably be necessary to explain the activity).
- I ask a student to stand up and come to the board; I show him/her the coloured pens on my desk and I start describing the monster: “My secret monster number 1 has got three green eyes” (I deliberately emphasize the verb *has got*, because students will be writing and using the verb on the next lesson). I repeat the instruction and I expect the learner to pick the correct pen. If necessary, I will repeat the instruction slower and I will check his/her understanding on each word: “what's green? Now, what's an eye? I need three green eyes.” I continue to describe the monster, following the same procedure

and when the drawing is complete I announce that we are going to look at the real monster. I turn the poster on the board and I compare the monsters, questioning the students: "Has it got three eyes?" I wait for the answer and I ask some more questions: "Has it got six red mouths? (...)" I praise the learner and I now repeat the procedure with monster number two, choosing different students.

- Finally, monster number three will be described by a student. This way, I will enhance language production by the learners. I will give the poster number three to a student and I explain to him/her that he/she cannot show it, but only describe it as I have done with the previous monsters. I let this student choose one of the colleagues to draw according to the instructions that he will give. I will stand by these learners as the activity takes place, providing some help if necessary. But, I will keep my intervention to a minimum.
- I ask learners to open their Activity Book, page 26, exercise 2: "Let's look at some more monsters!" I ask a student to read the first example and then, I ask three more students to read the other three sentences aloud and to think about the answer. The exercise will be done as a whole-class activity.
- Then, in pairs, I ask learners to do exercise 1 (crossword puzzle - body parts) on the same page. I will give them no more than five minutes, because it is a very short task. Finally, we correct the answers together.

Possible Problems - The secret monster activity involves listening comprehension and understanding on three topics: numbers, colours and body parts. These will be used together in simple chunks. During the listening and drawing part (monster number 1 and 2) this will not be a problem, but it may become problematic when students are asked to give the instructions themselves (monster number three). At this stage, they will not be able to build up a sentence correctly, such as: *My monster has got four black ears*. Nevertheless, the aim of the activity is not to express oneself using completely correct grammar structures, but to motivate and encourage learners towards speaking.

As for the written exercises, these require the ability to read and write so, I expect students to show some difficulties accomplishing it. Therefore, I will use pair work and whole-class correction. These exercises are a starting point towards writing in English and must be accomplished gradually, assuring that the new language is well-acquired by the students.

Materials/Resources

- Posters with monsters (teacher developed) on 3 A3 papers;
- Text Book *Smileys 3.º ano*, *Activity Book*, p. 26, ex. 1 and 2 (Dooley & Evans, 2015).

STAGE 4 – CLOSING (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Practice and consolidate the vocabulary learnt throughout lesson 1 and 2, by touching the body parts and repeating the matching words.
- Learn a new song, “The Hokey Cokey”, by listening to the teacher and repeating the actions.

Procedures

- I ask students to stand up one more time. I touch and say the body parts learnt, encouraging learners to repeat after me and act out the same gestures.
- I start singing a new song, “The Hokey Cokey”, acting the gestures along with the lyrics. I sing the first part and then I start all over again, asking the learners to imitate me:

You put your right arm in, your right arm out, in, out, in, out, shake it all around; you do the hockey cockey and you turn around, that's what it's all about!

*Whooo-a the hockey cockey, whooo-a the hockey cockey,
Whooo-a the hockey cockey...
Knees bend, arms stretch, rah, rah, rah!*

- We continue singing the song and acting the matching gestures: (*left arm/ right leg/ left leg/ whole body*).
- I wait for the learners to settle down, because they are probably a bit restless due to the music and I say goodbye.

Materials/ Resources

- Song “The Hokey Cokey” (retrieved from: <https://youtu.be/VdZZYZipe2w>).

Assessment

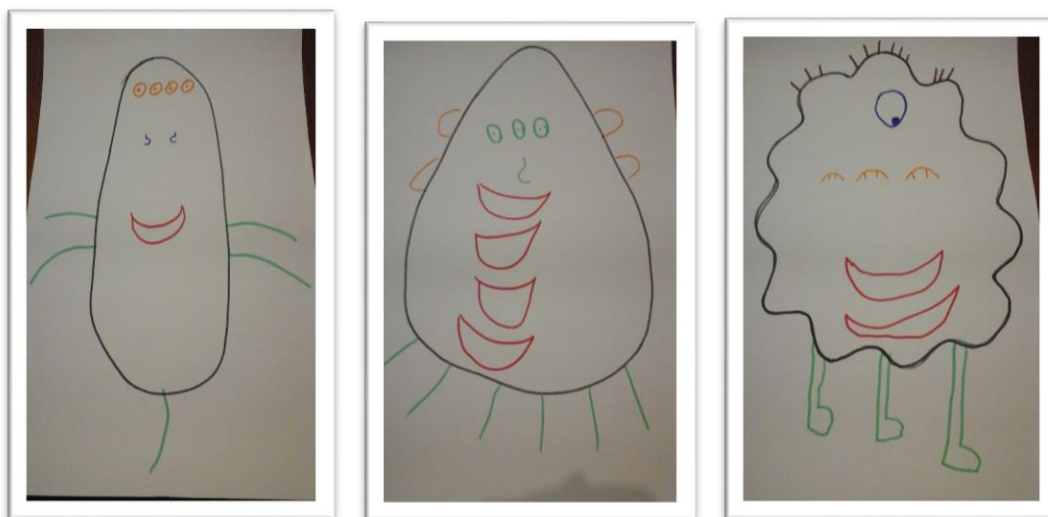
- Learners' ability to understand, perform and give instructions (direct observation during the activities);
- Learners' ability to accomplish the listening and the written exercises (8 out of the 9 words learnt);
- Learners' participation throughout the tasks.

Lesson #2 – Materials/Resources

Posters with monsters (teacher developed).



Posters with monsters (students' drawings – listening exercise - results).



“The Hokey Cokey” (retrieved from: <https://youtu.be/VdZZYZipe2w>).

*You put your right arm in, your right arm out, in, out, in, out, shake it all around; you
do the hokey cokey and you turn around, that's what it's all about!*

*Whooo-a the hokey cokey, whooo-a the hokey cokey,
Whooo-a the hokey cokey...
Knees bend, arms stretch, rah, rah, rah! (chorus)*

*You put your right arm in, your right arm out, in, out, in, out, shake it all around; you
do the hokey cokey and you turn around, that's what it's all about! (chorus)*

*You put your right arm in, your right arm out, in, out, in, out, shake it all around; you
do the hokey cokey and you turn around, that's what it's all about! (chorus)*

*You put your right arm in, your right arm out, in, out, in, out, shake it all around; you
do the hokey cokey and you turn around, that's what it's all about! (chorus)*

*You put your right arm in, your right arm out, in, out, in, out, shake it all around; you
do the hokey cokey and you turn around, that's what it's all about! (chorus)*



Lesson 3

Class: 3 B

Level: A1

Date: 11th April 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: *My monster*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Learn, sing and act a new song, by listening, watching and repeating after the teacher;
- Identify the body parts, by labelling a poster with word cards;
- Write and read simple chunks, by creating and describing his/her own monster.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny; Monday; April;*
- *hands (hold...together/clap/shake your...); jump; bend right down; turn;*

Target Language

- *hands; head; hair; eyes; ears; nose; arms; legs; mouth; fingers; toes; foot/feet; tooth/teeth;*
- *I've got...*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant *Hi, how are you?*
- Say the date and weather, by responding to the teacher's elicitation.

Procedures

- Once again, I start the lesson by greeting the students: "Hello, good afternoon" and asking "How are you?" Then, I expect students to sing the chant "Hi, how are you?" without my instruction. By now, they are probably aware that this procedure is part of the lesson routine. If such does not happen, I start the chant myself, encouraging students to sing along.
- Then, I elicit the date and the weather from the students, following the same procedure as in lessons 1 and 2.

Possible Problems – not applied.

Materials/Resources

- Blackboard and chalk;
- Chant "Hi, how are you?" (Davies & Graham, 2002).

STAGE 2 – REVIEWING VOCABULARY (15 m)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Learn a new song, by listening to the teacher and repeating;
- Identify most of the body parts learnt, by labelling the body poster with word cards.

Procedures

- I ask the students to stand up and stay behind their desks. I show them my hands and I ask: "What are these?" At this stage, I expect them to answer correctly. Then, I move my fingers and ask "What about these?" It is possible that some students already know the answer. I wait a few seconds and I say: "FINGERS! These are my fingers. How many fingers have we got? Let's count!"

We've got 10 fingers." Then, I bend down, touching my toes and I ask: "Aren't these fingers as well?" I wait for a few seconds for their answer and I say "TOES. These are toes. We have got ten fingers and ten toes." I ask them to mime and repeat after me the same gestures, touching their toes and moving their fingers. Then, I show them my thumb and I say: "This finger has got a special name: it's the thumb. Can you repeat? THUMB. Show me your thumbs." I wait for them to raise their thumbs and repeat the word, and I start singing the music:

*One finger, one thumb, keep moving (x3)
We'll all be merry and bright!*

- During the song, I act along, moving my fingers and thumb. After this first part, I explain to the children that the song is not complete. We must add *one arm, one leg*. I touch my arm and leg, as I say the words. We start the song from the beginning, adding the new elements. Afterwards, we must add *a nod of the head* and *stand up, sit down*.
- After the song, I touch my head and I say: "This is my head." I ask students to repeat after me and together we name and touch all the body parts learnt from *head to toes*. I introduce four new words: *fingers, toes* (from the song) and *tooth and foot* (I show the students the plural forms – *teeth/feet*, through gestures).
- I ask the learners to sit down and I put the body poster (lesson 1) on the board, using Blu-tack. I show them the word cards and I ask for three volunteers to step forward and label the poster. They already know how to put the word cards, because they have done it in lesson number 1. This time, I will not help them at all. The students go back to their places and we check the cards together by reading them one by one. I ask for the students' opinion: "Is this correct? What do you think?"

Possible Problems – I am aware that working on new vocabulary through songs and movement can raise some behaviour issues. Therefore, labelling the poster afterwards can work as a warm-down activity as well as a vocabulary consolidation task.

Materials/Resources

- Song “One finger, one thumb” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012b);
- Poster adapted from *Bugs World 2* (Read & Soberón, 2009);
- Word cards, Blu-tack, board.

STAGE 3 – WRITING PRODUCTION/ READING (20 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Write a physical description, by drawing a monster and writing a small text about it, using simple words and chunks learnt;
- Present his/her work to peers and the teacher, by reading it aloud in class.

Procedures

- I show the learners one of last lesson’s monsters and I ask them: “Do you remember my monster? My monster has got three green eyes, four blue legs... It’s scary!” I write the description of the monster on the board next to the picture and I will keep it there as a model for the next activity. Then, I say: “Let’s draw a monster!” I show them the worksheet and I explain the task: “Draw your monster in the square and then, write about it.”
- I give the students a time limit, about ten minutes, after which they will present their monsters to the class, by showing and reading it aloud. During the writing task, I walk around the classroom helping the learners on vocabulary issues and checking their work.
- One by one, I call on a student to come to the board. Each student will now show and read his/her monster. During their presentations, I will try to keep my interference to a minimum and no correction will take place during the readings. I will do it later, after collecting students’ worksheets.

Possible Problems – Although the students will be writing simple sentences, it is possible that the task may turn out to be a little difficult for some learners. Therefore, I will write an example on the board and I will keep it there as a model. Walking around the classroom, while students are writing is also important, because I must be aware of their difficulties and help them whenever necessary. The aim of the task is to encourage learners towards writing in English and they should not feel that they cannot do it, which is the reason why I will not correct them while reading.

Resources/Materials

- Monster's poster (teacher developed);
- Worksheet #1.

STAGE 4 – CLOSING (5 minutes)**Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- Sing and act the song "One finger, one thumb", by listening and imitating the teacher.

Procedures

- Finally, I ask students to stand up and stay behind their chairs and I start singing the song "One finger, one thumb", asking them to join me: "Let's sing one finger, one thumb again!"
- I say goodbye to the learners and I wait for their answer.

Possible Problems – not applied.

Resources/Materials

- Song "One finger, one thumb" (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012b).

Assessment

- Learners' ability to use the learnt words and chunks in a written work;
- Learners' capacity to read simple words and chunks to peers and teacher in a clear way;
- Learners' participation throughout the tasks.

Lesson #3 – Materials/Resources

Poster adapted from *Bugs World 2* (Read & Soberón, 2009); **Word cards** (teacher developed).



Monster Poster (teacher developed).

“One finger, one thumb” (Duke Marketing Ltd/The Jamborees, 2012b).

*One finger, one thumb, keep moving (x3)
We'll all be merry and bright!*

*One finger, one thumb, one arm, one leg, keep moving (x3)
We'll all be merry and bright!*

*One finger, one thumb, one arm, one leg, a nod of the head, keep moving (x3)
We'll all be merry and bright!*

*One finger, one thumb, one arm, one leg, a nod of the head, stand up, sit
down, keep moving (x3)
We'll all be merry and bright!*

Worksheet #1



Name: _____ Class: _____

Date: _____

This is my monster!

My monster has got _____

_____ and

It's scary!



Lesson 4

Class: 3 B

Level: A1

Date: 13th April 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: *My favourite animal*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Learn and sing a new song, by listening to the teacher and repeating;
- Identify and learn some animals' names, by listening to their sounds in a listening exercise and identifying them, by using the correct vocabulary items;
- Tell peers about his/her favourite animal, in short dialogues, using simple words and chunks in a clear way.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny; Wednesday; April;*

Target Language

- *dog; cat; cow; pig; sheep; hen; duck; horse; bird; frog; elephant; monkey; tiger; snake;*
- *What's your favourite animal? My favourite animal is the...*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”;
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation;
- Learn and sing a new song, by listening to the teacher and repeating.

Procedures

- I start the lesson with the chant “Hi, how are?” and I expect students to sing along.
- I elicit the date and the weather, following the same procedures as in lessons 1, 2 and 3.
- I draw a bird on the board and I ask: “What’s this?” I wait for a moment (it is possible that some learners know the answer) and I say: “It’s a bird.” I ask the students to repeat after me and I draw another bird. I ask: “How many birds?” Students will answer 2 birds; I point at the birds and I say: “This bird is called Peter and this bird is called Paul. Birds can fly” (I wave my arms, showing the action). I ask children to repeat after me: “Birds can fly”. I start singing the song slowly and I repeat it. This time I encourage students to sing along with me, by saying: “Sing with me!”

*Two little dicky birds sitting on a wall
One named Peter, the other named Paul.
Fly away Peter, fly away Paul.
Come back Peter, come back Paul.*

- I repeat the song once again with the students and I ask them to cross their arms and listen, because they will probably be a bit restless from the warmer.

Possible Problems – not applied

Materials/Resources

- Board and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002);

- Nursery rhyme: “Two little dicky birds” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012c).

STAGE 2 – PRESENTATION (15 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Review and learn the names of some animals, by listening to their sounds and repeating their names.

Procedures

- I wait for the learners to calm down and I introduce the next activity, by saying: “Birds are animals. Let’s listen to some animals on the computer.” I show them the computer, expecting to raise students’ curiosity. I play the first track. They listen to the sound of a dog and I ask: “What is this? What animal is it?”. I elicit the correct answer from the students and I show them a flashcard with a dog, posting it on the board and writing the matching word underneath it: “Yes, it is a dog. Let’s listen to some more animals.”
- I play the next track and they listen to the sound of a cat. The same procedure takes place. I ask them what animal they are listening to and I put the matching flashcard on the board. Then, I write the animal’s name next to the image. I expect learners to be completely engaged in the activity by now and I let them listen to some more animals: *cow, pig, sheep, hen, duck, horse, bird, frog, elephant, monkey, tiger* and *snake*. As I display the flash cards, I also write their names underneath. This will allow students to visualise the correspondent word.

Possible Problems – Listening exercises always require full concentration from learners. Sometimes, this can be a little problematic. When answering, students will probably rush to answer, not waiting for his/her turn and the activity might unsettle them a little. Therefore, I will ask them to raise their arms before answering.

Materials/Resources

- Audio CD *Palmo e Meio* (Texto Editores, 2006); computer;
- Flashcards;
- Board; chalk; Blu-tack.

STAGE 3 – PRACTICE (20 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Ask peers about his/her favourite animal or pet, in short dialogues, using simple words and chunks in a clear way.

Procedures

- I remove all the flashcards and I put a poster on the board. On this poster the students are able to see the same animals they have seen in the flashcards, but smaller. I point at an animal (*sheep*) and I say: "My favourite animal is the sheep." I write my name next to the sheep. Then, I ask a student: "What about you? What's your favourite animal?" (I expect students to remember the question but still, I emphasize the word *favourite*, which is quite similar to the Portuguese one).
- I wait for the answer and I ask the student to stand up and write his/her name next to the animal mentioned. I ask two more students and then, I encourage learners to perform this short dialogue in pairs, asking each other the same question: "Ask your friend: What's your favourite animal?" Meanwhile, I walk around the desks, assuring that learners are practicing the short dialogue. I give them some more minutes and I ask four or five pairs to say their dialogue aloud.
- I pass the poster around the classroom and each student writes his/her name next to his/her favourite animal. While the poster is going around the classroom, students are also asked to accomplish two written exercises in the Pupils Book (page 44). These exercises consist of a matching activity and a word searcher on farm animals. Students are asked to do it in pairs, but I will walk around the classroom as well, providing help if necessary.
- Correction will take place as a whole-class activity. Therefore, I will ask some students to say the answers aloud. Peers are supposed to check their exercises.
- I collect the poster and I display it on the cork board. Then, I say goodbye to the students, by saying: "Bye bye. See you next Monday." I ask them to repeat it after me.

Possible Problems – Students are expected to take turns when writing on the *favourite animal* poster, waiting patiently. This may become a little hard, because

children are naturally impatient. I must manage this procedure, recalling the students that all of them will have the opportunity to write.

Materials/Resources

- *My favourite animal* poster - poster created with images taken from *Tiger Tales 1* and *2* (Read & Ormerod, 2013), *Bugs World 2* (Read & Soberón, 2009), *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009) and *Patch the Puppy 1* (Morris & Ramsden, 2005);
- Text Book *Smileys 3.º* and *Pupil's Book*, p. 44 (Dooley & Evans, 2015).

Assessment

- Learners' capacity to ask and answer about his/her favourite animal in a clear way;
- Learners' ability to use the learnt words in a written exercise;
- Learners' interest and participation throughout the tasks.

Lesson #4 – Materials/Resources

Nursery rhyme “Two Little Dicky Birds” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012c).

*Two little dicky birds sitting on a wall
One named Peter, the other named Paul.
Fly away Peter, fly away Paul.
Come back Peter, come back Paul.*

Flash Cards

- From: *Hello Patch the Puppy 1* (Morris & Ramsden, 2005).



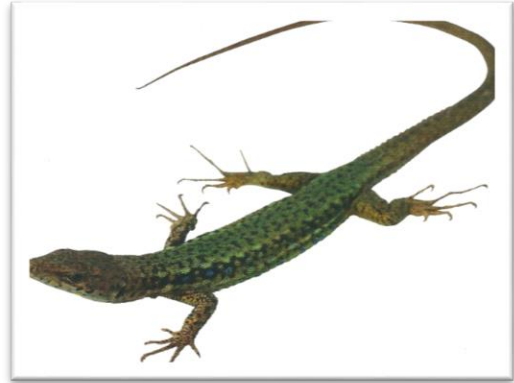
- From: *Tiger Tales 1* (Read & Ormerod, 2013).



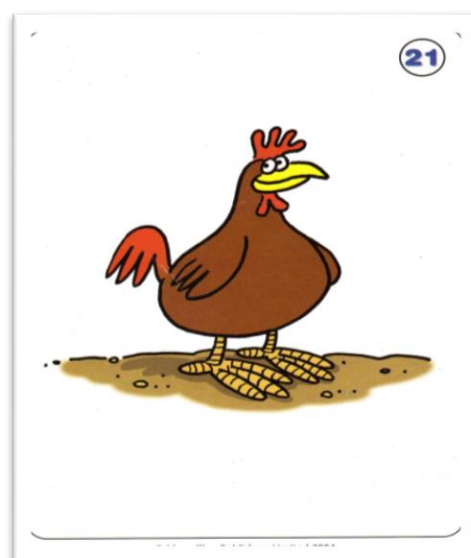
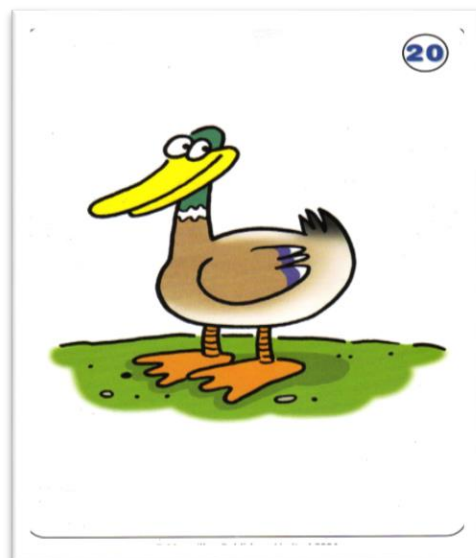
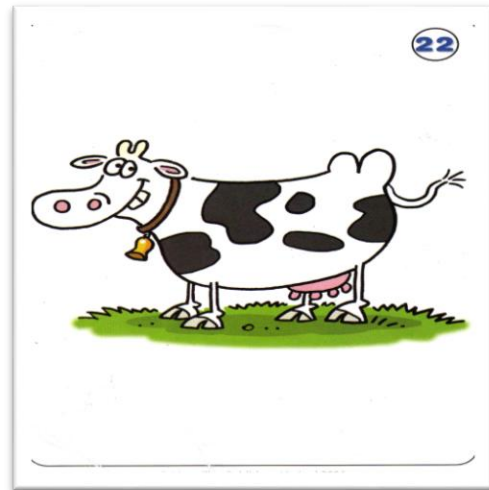


- From *Tiger Tales 2* (Read & Ormerod, 2013).





- From *Bugs World 2* (Read & Soberón, 2009).



Poster **My favourite animal** (images taken from the flash cards mentioned previously).





Lesson 5

Class: 3 B

Level: A1

Date: 18th April 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: *Animals' body*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Learn a new song, by listening to the teacher and repeating;
- Learn about the physical characteristics of animals and their skills through eliciting activities;
- Use the new vocabulary and chunks within this topic, by completing short sentences.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you; It's cloudy/sunny; Monday; April;*
- *Colours (orange, black; grey; green).*

Target Language

- *tiger; bird; tortoise; fish; elephant (What's your favourite animal? It's the...);*
- *The tiger has got.../ The bird has got...*
- *whiskers; sharp teeth and claws; a long tail; fur; wings; feathers; a beak; a shell; scales; a trunk; a big body.*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (10 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”;
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation;
- Learn and sing a new song, by listening to the teacher and repeating.

Procedures

- I start the lesson with the chant “Hi, how are you?” and I expect students to sing along.
- I elicit the date and the weather, following the same procedures as in the previous lessons.
- I ask students to stand up and I elicit two body parts, *arm* and *leg*, by raising my arm and touching my leg: “What’s this?” Students will probably answer correctly at this stage and I say raising both arms: “But I’ve got two arms. What’s the difference?” Learners will probably answer in Portuguese (*esquerdo e direito*) and I say: “yes, that’s right. This is my right arm and this is my left arm.” I raise each arm, asking them to repeat after me. Then, I repeat the same procedure with my legs. I raise my right arm again and I start singing the song and acting it out:

You put your right arm in, your right arm out, in, out, in, out, you shake it all around;

you do the hokey cokey and you turn around, that’s what it’s all about!

Whooo-a the hokey cokey, whooo-a the hokey cokey,

Whooo-a the hokey cokey...

Knees bend, arms stretch, rah, rah, rah!

I deliberately sing the song slowly, in order to let them understand the lyrics and the gestures. Then, I start all over again and I ask the students to sing and move with me: “Let’s sing!” We continue the song by imitating the matching gestures: left arm/ right leg/ left leg/ whole body.

- Before returning to their places, I touch my head, expecting them to do the same, and we name and touch all the body parts learnt together.
- As they return to their places, I sing the song “Two little dicky birds”, which they have learnt in the previous lesson. Therefore, I expect learners to sing

along with me, calming down after the “Hokey Cokey” and establishing a link with the topic of the lesson: **animals**.

Possible Problems – The movement within the song may lead students to get too unsettled and drift away from the purpose of it. I must make it clear that even though it is a funny song, they cannot misbehave. Naming the body parts at the end, may help them to calm down. The song “Two little dicky birds”, will probably have the same effect and will also provide a bridge to the topic animals, which is the focus of the lesson.

Resources/Materials

- Board and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002);
- Song “The Hokey Cokey” (retrieved from: <https://youtu.be/VdZZYZipe2w>);
- Nursery rhyme: “Two little dicky birds” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012c).

STAGE 2 – PRESENTATION (20 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Review the names of some animals learnt, by watching and guessing all the images considered;
- Learn about the physical characteristics of some animals, by responding to teacher’s elicitation and observing a poster.

Procedures

- I put a flashcard on the board (***bird*** image), but covering it with a piece of paper. I ask students: “What animal do you think this is? In English, please!” I uncover only a small part and I ask learners to guess, by raising their arm and waiting for their turn to answer. I choose a student and I uncover the complete image, if he/she answers correctly: “Well done! It’s a bird!” If they do not, I choose another student. I also require that they answer in English and this time I do not accept the names of the animals in Portuguese. I repeat the procedure with 4 more flashcards: *elephant*, *tiger*, *tortoise* and *fish*. I deliberately choose animals with different physical characteristics.

- The 5 flashcards are now displayed on the board and I start eliciting their physical characteristics. I say: “Let’s look at the bird. Has it got arms?” (I touch my arms). Students will answer “No!” I point at the wings in the image and I say: “Birds have got wings! Can you repeat: Wings!” I put a smaller card next to the bird image with the word *WINGS*. Then, I touch my skin and I ask: “Has it got skin like me?” The students will answer *no* and probably will say *penas* in Portuguese. I say: “Yes, that’s right. Birds have got feathers”. And I put the word card *FEATHERS* next to the bird’s flash card as well. I touch my mouth and I say: “What about this?” Students will answer *BICO* and I say: “Yes, a beak. Birds have got a beak.” I put one more word card next to the image: *BEAK* and I say: “Birds have got wings, feathers and a beak. Can you repeat?” I expect students to repeat the chunk and I continue the new vocabulary eliciting, pointing at the next animal, the *elephant*. The same procedure takes place with this animal, as well as with the following ones (*tiger, tortoise and fish*). At the end, we will have 5 animals’ flashcards with some word cards displayed next to each image.
- I show the students a poster with the animals’ physical characteristics and we name the words together. Then, I give the students a similar cut out, which I ask them to stick in their notebooks. This cut out will be used throughout the following lessons.

Possible Problems – Students will probably use Portuguese a lot during this stage, because I will be eliciting new words. They will also be eager to answer, not waiting for his/her turn. I must manage this issue, letting them know that we will only continue if they respond adequately. It is also important to repeat each chunk and lead students to repeat them clearly as well, because these chunks are the language focus of the following lessons and will allow students to talk about animals, which is the aim of the lessons.

Resources/Materials

- Flashcards: *bird, elephant, turtle and fish* (used in lesson #4);
- Flashcard: *tiger* taken from *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009);
- Board and Blu-tack;
- Poster and cut-out taken from *Tiger Team 3* (Read & Ormerod, 2013).

STAGE 3 – PRACTICE (10 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Use and practice the new words and structures, by completing sentences on the board with word cards.

Procedures

- I remove the word cards and I place them in random order on the right side of the board. Then I write a sentence next to each animal's flashcard. These sentences are deliberately incomplete and I explain to the students that they are supposed to complete them with the word cards:
 1. *The bird has got _____, _____ and _____.*
 2. *The elephant has got a long _____ and a big _____.*
 3. *The tiger has got _____, sharp _____, _____ and _____.*
 4. *The tortoise has got a _____.*
 5. *The fish has got _____.*
- I read the sentences with the missing blanks and I ask two students to come to the board. I point at the first sentence and at the word cards and I say: "Let's complete the first one. Choose the words you need." I now ask them to read the sentence with the word cards now and I ask the class whether they agree or not. We repeat the sentence reading it altogether and I write the indefinite article in the cases where such is necessary. If the sentence is not correct, I will ask the learners to choose a friend to help them. The same procedure will be used with the following structures.

Possible Problems – When placing the word cards in the missing blanks, I expect students to show some problems with the indefinite article **a**. Therefore, I will write it myself when the sentences are complete and during the reading aloud.

Resources/Materials

- Board and chalk;
- Word cards (teacher developed).

STAGE 4 – CLOSING (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Sing and act out “One finger, one thumb”, by looking and listening to the teacher and repeating.

Procedures

- I ask the class to stand up, I raise one finger and I start singing right away. I expect the students to sing and act along, because they already know the song.
- I say goodbye to the learners: “See you on Wednesday. Bye!”

Materials/Resources

- Song “One finger, one thumb” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012b).

Possible Problems – not applied

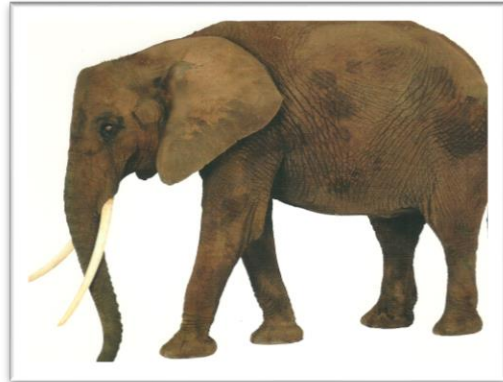
Assessment

- Learners’ ability to use at least half of the learnt words in simple sentences;
- Learners’ participation throughout the tasks.

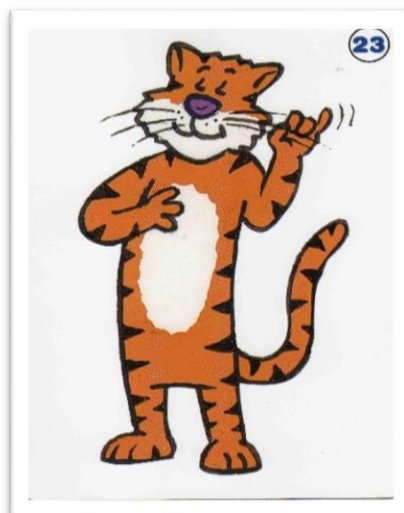
Lesson #5 – Materials/Resources

Flash Cards

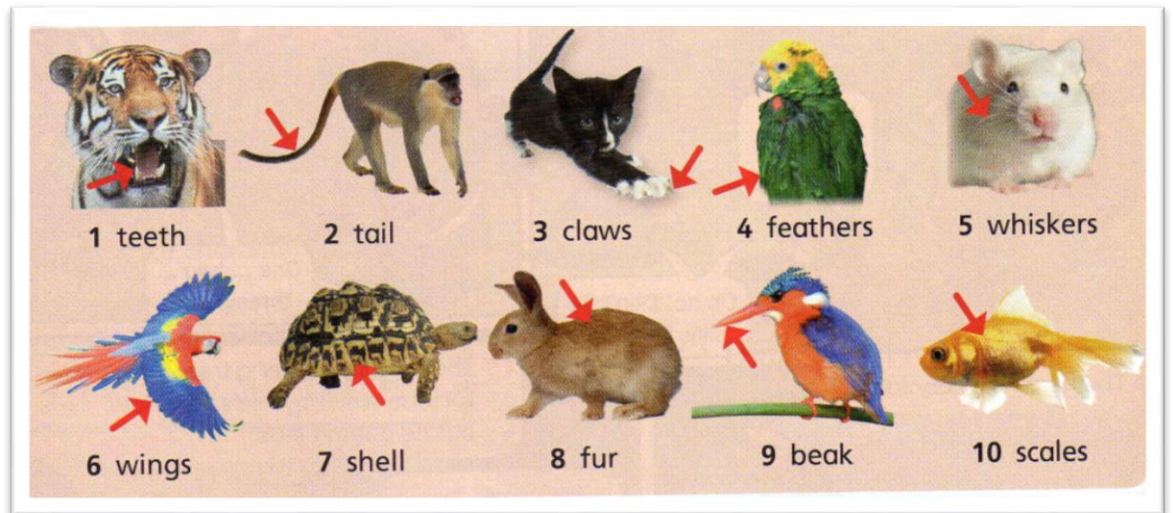
- From *Tiger Tales 1* (Read & Ormerod, 2013).



- From *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009).



Cut-out and Poster from *Tiger Team 3* (Read & Ormerod, 2013).



Word cards (teacher developed).

WHISKERS

TEETH

TAIL

CLAWS

FEATHERS

WINGS

SHELL

FUR

BEAK

SCALES

TRUNK



Lesson 6

Class: 3 B

Level: A1

Date: 20th April 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: *Animals' body*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Learn action verbs related to animals through a movement game;
- Build simple sentences about animals' physical characteristics, by ordering random words into correct chunks and by completing a listening exercise.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you; It's cloudy/sunny;*
- *Wednesday; April;*
- *Colours (orange, black; grey; green).*

Target Language

- *tiger; bird; tortoise; fish; elephant (What's your favourite animal? It's the...);*
- *The tiger has got.../ The bird has got...*
- *whiskers; sharp teeth and claws; a long tail; fur; wings; feathers; a beak; a shell; scales; a trunk; a big body;*
- *(action verbs) The bird can fly/ The fish can swim/ jump/climb/run/walk*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”;
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation.

Procedures

- I start the lesson with the chant “Hi, how are?” and I expect students to sing along.
- I elicit the date and the weather, following the same procedures as in the previous lessons.

Resources/Materials

- Board and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002).

Possible problems – not applied

STAGE 2 – MOVEMENT GAME (15 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Review body parts and action verbs, by listening to a song, acting it out and repeating it;
- Learn about the way some animals move through a movement game.

Procedures

- I ask students to stand up and hold hands in a circle. We start singing the song “Move together” altogether.
- After the song, I ask students to stay in the circle and I give some instructions: *touch your head; close your eyes; move your arms; shake your legs...* Then I ask a student to give instructions, by saying: “It’s your turn now!”
- I say: “I’m a parrot. I can fly!” I repeat this and I wave my arms, imitating the action of flying. I ask students to repeat the sentence and the action. Then I

say: "I'm a fish. I can swim!" I simulate swimming and I repeat the chunk, expecting the learners to repeat both chunk and action. I repeat the two sentences and I follow the procedure with four more animals/actions:

I'm a tiger. I can run!
I'm a frog. I can jump!
I'm a monkey. I can climb!
I'm an elephant. I can walk!

I start all over again, repeating the sentences in a random order and asking students to repeat and perform the actions.

- After repeating the sentences, I ask students to perform several movements: *Let's swim like a fish! Let's walk like an elephant! Let's climb like a monkey! Let's fly like a bird! Let's run like a tiger! Let's jump like a frog!* During this activity, students will be moving around in a circle. At first, I will perform the actions as well, but gradually I will stop acting them out. I will stay in the circle though, giving instructions and monitoring behaviour.

Possible Problems – Learners will probably be a little unsettled and excited with this activity. I must manage the game carefully and show them that misbehaviour is not allowed. Therefore, I will stop the activity for some moments, whenever the learners take their excitement too far.

Resources/Materials

- Song "Move together" (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012a);
- Movement Game (TPR game).

STAGE 3 – (10 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Describe some animals, by ordering random words into 5 correct chunks.

Procedures

- Still in the circle, I ask students to close their eyes. Then I give 5 flashcards to 5 learners. These flashcards are the same used in the previous lesson (tiger, elephant, tortoise, fish, bird). I ask students to sit down, except for these 5. Then, I explain that we are going to play animal statues. (I will probably need to use L1 to clarify the activity). The learners must guess the animals, by looking at their peers imitating an animal. However, the animals cannot move.

- When a student guesses an animal, I place the matching flashcard on the board. When all the 5 flashcards are displayed on the board, I place word cards in a random order on the board too. I give an example by placing a word card next to the tiger: *The tiger has got...* Then I ask two learners to come to the board and complete the sentence, by choosing the correct word cards and placing them in a correct order. The same procedure will be used with the other animals. At the end of the activity, I read the 5 sentences, asking students to repeat after me.

Possible Problems – The miming activity might become problematic regarding behaviour. Therefore, I will tell students that these animals are supposed to be statues that cannot move. Ordering the chunks requires some reading and writing competence and they might not identify all the words yet. The correct order within a chunk is probably not completely clear at this stage, so I will provide an example.

Resources/Materials

- Flashcards: *tiger, fish, turtle, elephant* and *bird* from *Tiger Tales 1, Tiger Tales 2* and *Bugs World 3* (used in the previous lessons);
- Word cards (teacher developed);
- Board and Blu-tack.

STAGE 4 – LISTENING EXERCISE (10 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Identify some animals, by listening to their physical descriptions in a listening exercise;
- Repeat the physical descriptions heard, by writing simple sentences on a worksheet.

Procedures

- I remove all the flashcards and word cards from the board, except for the tiger. Then I say: "Let's meet some new friends." I show the learners three new flashcards, a **gorilla**, a **snake** and a **crocodile**. I show them one by one, eliciting their description from the students: "Let's look at the gorilla. The gorilla has got..." At this stage, I expect students to be able to produce simple

sentences like: *The gorilla has got a big body. The gorilla has got small ears.* I also elicit the description of the *snake* and the *crocodile*, following the same procedure. During this presentation, I provide some help by pointing out some specific details in the pictures and by using some gestures (for example: ***big/small***).

- Next, I prepare the students for a listening exercise, showing them the worksheet and explaining what to do: "Look! Here are our friends, the tiger, the gorilla, the snake and the crocodile. Let's listen to the CD and number the pictures." I hand out the worksheets and we start the listening exercise. We listen to the four descriptions on the CD and then I repeat it, by playing the track again, asking the students to confirm their choices. We correct the exercise as a whole-class activity and I ask learners to complete the worksheet, by writing the descriptions they have heard.
- I say goodbye to the students: "Goodbye. See you next week!"

Possible Problems – Students will need complete silence in order to understand the descriptions in the audio CD and match them with the correct animal. Nevertheless, I do not expect major problems throughout the activity.

Resources/Materials

- Flashcards: *gorilla, snake, tiger, crocodile* from *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009);
- Board and Blu-tack;
- Audio CD *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009);
- Worksheet #2.

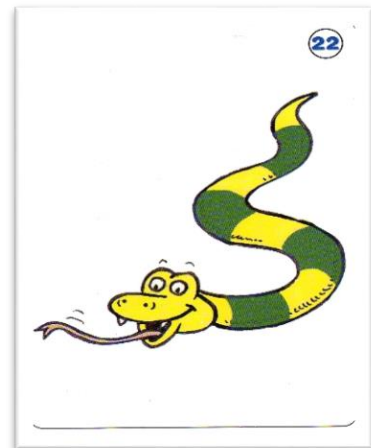
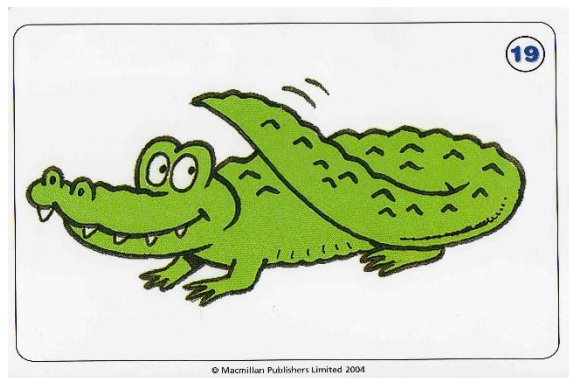
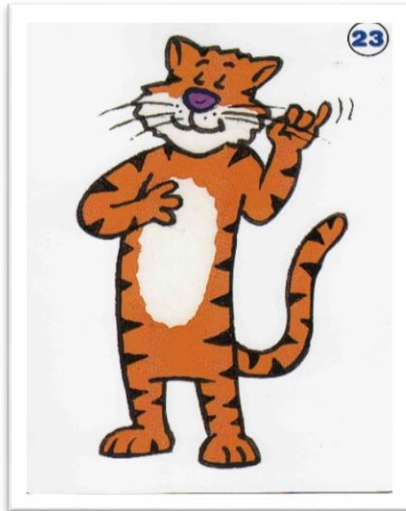
Assessment

- Learners' ability to use the animals' names in a guessing game;
- Learners' ability to order 5 written chunks about animals' physical descriptions;
- Learners' ability to listen and understand 4 spoken descriptions and match them to the correct pictures;
- Learners' interest and participation throughout the lesson.

Lesson #6 – Materials/Resources

Flashcards

- From *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009).



Chunks' cards/ ordering sentences activity (developed by the teacher).

Examples:

has got and wings
a beak, feathers
The bird

The bird has got
a beak, feathers
and wings.

and a big body.
has got a trunk
The elephant

The elephant
has got a trunk
and a big body.

The tiger has got
whiskers and
sharp teeth.

The fish has got
scales.

The tortoise
has got a shell.


Worksheet #2




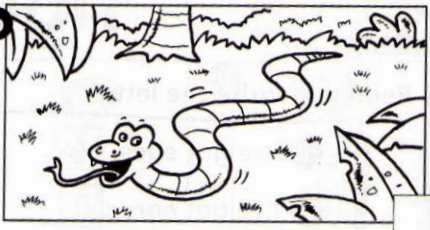
Name: _____


Date: _____

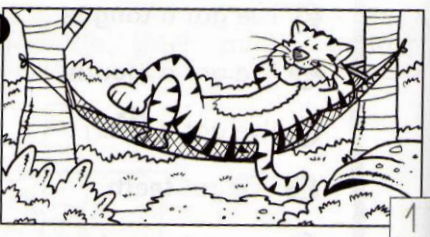
Listen and number:

3  Listen and number.

a 

b 

c 

d 

Now, let's write:

1 - I've got _____

2 - I've got _____

3 - _____

4 - _____

(worksheet adapted from: Papiol, E. & Toth M. (2009), *Bugs World 3*. London: Macmillan)



Lesson 7

Class: 3 B

Level: A1

Date: 27th April 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: *Animals' body*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Describe some animals, by using simple vocabulary and chunks through eliciting activities and a song;
- Learn a new song about animals and sing it with the teacher's help.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny;*
- *Wednesday; April;*
- *Colours (orange, black; grey; green).*
- *tiger; bird; tortoise; fish; elephant (What's your favourite animal? It's the...).*

Target Language

- *fly/ swim/ run/ climb/walk/jump;*
- *can/ can't;*
- *tiger/ gorilla/ crocodile/ snake/ whiskers/ sharp teeth/ long tail/ big mouth/ small ears, eyes/ long tongue;*
- *I've got...*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (3 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”;
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation.

Procedures

- I start the lesson singing the chant “Hi, how are?” expecting students to sing along.
- I elicit the date and the weather, asking the students well-known questions, such as: “What day is today? Is it Monday?” (I expect them to answer “No, it’s Wednesday!”); “What’s the weather like today?” (looking out the window).

Resources/Materials

- Board and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002).

Possible problems – not applied

STAGE 2 – MOVEMENT GAME (20 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Review body parts and action verbs, by listening to a song, acting it and repeating it;
- Recall and repeat the way some animals move through a movement game;
- Give instructions to peers within the topic *body and actions*, by playing “Simon says”.

Procedures

- I ask students to stand up and hold hands in a circle. We start singing the song “Move together” altogether, which learners know well by now.

- After the song, I ask students to stay in the circle and I give some instructions: *touch your head; close your eyes; move your arms; shake your legs...* Then, I ask a student to give instructions, by saying: "You are Simon now!"
- I say: "I'm a parrot. I can fly!" I repeat this and I wave my arms, as if I were flying. I ask students to repeat the sentence and the action. Then, I say: "I'm a fish. I can swim!" I mime swimming and I repeat the chunk, expecting the learners to repeat both chunk and action. I repeat the two sentences and I follow the procedure with four more animals/actions:

I'm a tiger. I can run!
I'm a frog. I can jump!
I'm a monkey. I can climb!
I'm an elephant. I can walk!

- I point at a student and I tell him/her: "You are a bird. What can you do?" I expect student to answer "FLY". I praise him/her and I repeat the answer but using the full chunk: "I'm a bird. I can fly". Then, I ask students to repeat after me as well as imitate the action: "I'm a bird. I can fly". I follow the same procedure with some other animals: "You are a fish. What can you do?" The learner will probably answer "SWIM". Once again, I praise the student and I repeat the complete chunk: "I'm a fish. I can swim." By now, learners will know that they are supposed to drill the sentences, but I will ask them to do so anyway.
- I point at a third student and I say: "You are a monkey. Can you fly?" The student will probably answer "NO." So, I say: "What can you do?" I will help him/her by simulating the action (climbing). If the student is not able to answer, I will ask the whole group. Then, I say the sentence, introducing the negative form: "I'm a monkey. I can climb, but I **can't** fly." I will clarify the word **can't** through miming again, by shrugging my shoulders. I will elicit and drill two more examples and finally, I ask students to sit down.

Possible Problems – Movement activities require sensitive and balanced management from the teacher. Their aim is to enhance learning through actions, but they also may lead to some behavioural issues. I will try to overcome this possible problem by engaging all the students in the task, asking them to perform and say the actions. I will specifically ask the most agitated students to do so. Perhaps, it will be an effective way to turn their energy into positive learning and participation.

Resources/Materials

- Song “Move together” (Duke Marketing Ltd./The Jamborees, 2012a);
- Movement Game (TPR game).

STAGE 3 – SONG (15 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Use simple vocabulary and chunks, by listening to a new song and completing the blanks on a poster.

Procedures

- Pre-listening to the song - I display four animals on the board and I ask the learners, whether they can remember their names. I expect them to do so, because they have seen these flashcards in the previous lesson (*tiger, snake, crocodile, gorilla*). Then I elicit some known vocabulary, by saying: *The tiger has got...* I expect students to complete my sentences with simple words like *whiskers, a tail, fur, sharp teeth*. I help the students throughout the eliciting, by miming some body parts. The same procedure is used with the other three animals.
- I ask students for silence, by saying: *cross your arms, close your mouth and listen to me. I've got a new song for you. I would like you to listen carefully and then, complete with the missing words* (I show them the poster, displaying it on the board as well as the word cards). I read the song and words aloud. We listen to the song for the first time and then we start completing the poster. I ask two students to step forward and help me, by displaying the cards in the correct place. I will choose two students who have more difficulties, so that they can feel engaged in the activity. Then I elicit the answers from the whole-class. However, as I explain to them, I will only accept answers from those students who can patiently wait for their turn, by raising their arms.
- We listen to “I’ve got whiskers again” and check the answers, and correct them if necessary.
- I now explain to the students that they will complete the song again, but on an individual worksheet. I take out some words (5 words - half the number) from the poster, placing them next to it. I give students a time limit, so that they focus on the task. After explaining the activity, I hand out the worksheet.

- I collect the worksheets five minutes later, so that I can analyse the results afterwards.

Possible Problems – A listening exercise requires full concentration from learners and this might be hard to achieve after a movement game. At this stage, students are already acquainted with the words in the blanks, but listening and writing demands a big effort. During the exercise I do not expect much noise because, as I expect, they will be curious about finding and placing the words in the correct blanks. Noise will enable them to complete the song, so I think that behaviour will not be an issue.

Resources/Materials

- Flashcards from *Bugs World 3* (used in the previous lesson);
- Song “I’ve got whiskers” from *Bugs World 3*, teacher’s audio CD, track 46 (Papiol & Toth, 2009);
- Computer (audio system);
- Song’s poster and missing words’ cards (teacher developed);
- Worksheet #3.

STAGE 4 – CLOSING (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Sing new song with teacher’s help and read the worksheet.

Procedures

- I play the song for the third time, asking students to sing along: “Let’s sing the song.”
- I say goodbye to the students: “Bye, bye. See you next Monday.”

Possible Problems – not applied

Resources/Materials

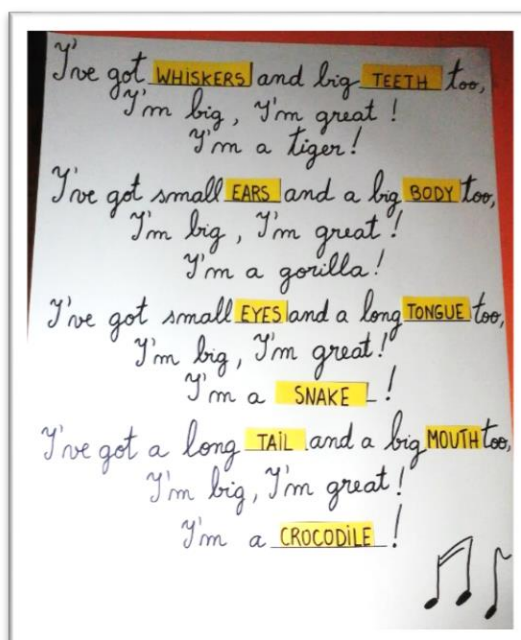
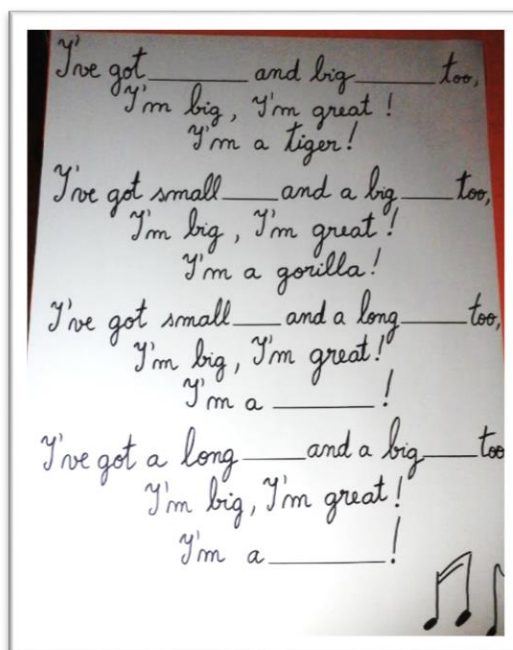
- Song “I’ve got whiskers” from *Bugs World 3*, teacher’s audio CD, track 46 (Papiol & Toth, 2009);

Assessment

- Learners' ability to use the learnt words in simple sentences;
- Learners' ability to complete the song's missing words (80% of the words) in the poster;
- Learner's ability to complete the blanks of the song on the individual worksheet (60% of the words);
- Learners' participation throughout the tasks.

Lesson #7 – Materials/Resources

Poster with the song “I’ve got whiskers” and missing words (teacher developed).



Song “I’ve got whiskers” from *Bugs World 3*, teacher’s audio CD, track 46 (Papiol & Toth, 2009).

*I've got whiskers and big teeth, too.
I'm big, I'm great, I'm a tiger!*

*I've got small ears and a big body, too.
I'm big, I'm great, I'm a gorilla!*

*I've got a long tail and a big mouth, too.
I'm big, I'm great, I'm a crocodile!*

*I've got small eyes and a long tongue, too.
I'm big, I'm great, I'm a snake!*

Worksheet #3



Name: _____ Class: _____

Date: _____

Listen to the song *I've got whiskers*.

Now, complete with the missing words:

teeth – gorilla – tongue – whiskers – crocodile – long – big – great – mouth –
body – ears - eyes

I've got _____ and big _____ too!

I'm _____, I'm great...

I'm a Tiger!

I've got small _____ and a big _____ too!

I'm big, I'm great...

I'm a _____!

I've got small _____ and a long _____ too!

I'm big, I'm _____...

I'm a snake!

I've got a _____ tail and a big _____ too!

I'm big, I'm great...

I'm a _____!

(from: Papiol, E. and Toth M. (2009), *Bugs World 3*, London, Macmillan)

Worksheet #3 examples

Listen to the song *I've got whiskers*.
Now, complete with the missing words:

~~teeth~~ - gorilla - tongue - whiskers - crocodile - long - big - great - mouth - body - ears - eyes

I've got whiskers and big teeth too!
I'm big, I'm great...
I'm a Tiger!

I've got small ears and a big body too!
I'm big, I'm great...
I'm a gorilla!

I've got small eyes and a long tongue too!
I'm big, I'm great...
I'm a snake!

I've got a long tail and a big mouth too!
I'm big, I'm great...
I'm a crocodile!

song from: Parrot F and Toth M (2009): Buzz World 3 London, Macmillan

Listen to the song *I've got whiskers*.
Now, complete with the missing words:

~~teeth~~ - gorilla - tongue - whiskers - crocodile - long - big - great - mouth - body - ears - eyes

I've got whiskers and big teeth too!
I'm big, I'm great...
I'm a Tiger!

I've got small ears and a big body too!
I'm big, I'm great...
I'm a gorilla!

I've got small eyes and a long tongue too!
I'm big, I'm great...
I'm a snake!

I've got a long tail and a big mouth too!
I'm big, I'm great...
I'm a crocodile!

song from: Parrot F and Toth M (2009): Buzz World 3 London, Macmillan

Listen to the song *I've got whiskers*.
Now, complete with the missing words:

~~teeth~~ - gorilla - tongue - whiskers - crocodile - long - big - great - mouth - body - ears - eyes

I've got whiskers and big teeth too!
I'm big, I'm great...
I'm a Tiger!

I've got small ears and a big body too!
I'm big, I'm great...
I'm a gorilla!

I've got small eyes and a long tongue too!
I'm big, I'm great...
I'm a snake!

I've got a long tail and a big mouth too!
I'm big, I'm great...
I'm a crocodile!

song from: Parrot F and Toth M (2009): Buzz World 3 London, Macmillan



Lesson 8

Class: 3 B

Level: A1

Date: 2nd May 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: *Animals' body*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Listen to a story and show understanding, by accomplishing two comprehension exercises;
- Use the vocabulary and chunks, by performing short roleplays with teacher's guidance.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny;*
- *Monday; May.*

Target Language

- *Tiger; gorilla; crocodile; snake;*
- *I've got... whiskers; sharp teeth; long tail; big mouth; small ears/eyes; long tongue;*
- *Walking in the jungle.*
- *Help!*
- *What's the matter? Look, it's a ...*
- *I'm scared; I'm not scared;*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”;
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation.

Procedures

- I start the lesson singing the chant “Hi, how are?” expecting students to sing along.
- I elicit the date and the weather, asking the students well-acquainted questions, such as: “What day is today? What’s the weather like today?” I write date and weather on the board.

Resources/Materials

- Board and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002).

Possible problems – not applied

STAGE 2 – STORY LISTENING AND COMPREHENSION (15 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Sing “I’ve got whiskers” without teachers’ help;
- Listen to the story “What’s the matter tiger?” and show understanding, by answering true/false questions on a worksheet and through a matching exercise.

Procedures

- I ask the students whether they remember last lesson’s song: “I’ve got whiskers”. I display the poster on the board with the blanks and I start singing it, expecting students to sing along. We sing the song, but I keep my guidance to a minimum during the activity. I will only help by miming the missing words,

if necessary. Next to the poster, I display the flashcards with the characters of the song/ story (tiger, gorilla, snake, crocodile).

- Then, I wait for the students to calm down and I tell them that we are going to listen to a story: "It's story time! Look at me! Cross your arms and listen to me!" I show them the story cards and I mime the instruction, by performing these three actions (*look; listen; cross your arms*). Before listening, I let them look at the first story card for some moments and I ask them some questions in order to set a context (pre-listening): "What can you see? (A tiger and a gorilla); Are they at school?" (students know the word *school*, so they will answer "No." I provide them with the word *jungle* – "They are in the jungle").
- Finally, they listen to the story with the support of the computer. As they listen to the story, I change the story cards according to the scene on the audio CD.
- After listening to the story, I give the students a worksheet containing some statements on the story. Students must answer true or false. I will conduct the exercise as a whole-class activity. Nevertheless, I will ask specific students to read the sentences and decide whether they are true or false. The class agrees or not with the answer provided.
- Then I will explain the next activity. I place the story cards on the board, using Blu-tack. Afterwards, I show them 8 cards containing the written story. I ask 4 students to stand up and come to the board, and I give 2 cards each. They are asked to match these written cards to the story cards. I will not help them, but they are allowed and expected to help each other, as I explain to them: "Let's order the story. You are a team." (I can clarify the word *team*, using Portuguese).
- The class is again responsible for deciding whether the matching exercise was done successfully and learners can change the cards if they want to. I play the story again, allowing the 4 students and the class to check if they were successful.

Resources/Materials

- Song "I've got whiskers" from *Bugs World 3*, teacher's audio CD, track 46 (Papiol & Toth, 2009);
- Poster with the song (teacher developed);
- Story "What's the matter Tiger?" from *Bugs World 3*, teacher's audio CD, track 49 (Papiol & Toth, 2009);
- Computer (audio system);

- Storycards with the story “What’s the matter, Tiger?” from *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009);
- Story script cards (teacher developed; adapted from the story “What’s the matter Tiger?”);
- Worksheet #4 (teacher developed; adapted from the story “What’s the matter Tiger?”).

Possible Problems – I do not expect major issues during the story comprehension exercises, because students had worked through all the vocabulary in the previous lessons. They will also be working as a whole class, which enhances self-confidence and participation throughout the tasks.

STAGE 3 – ROLEPLAY (10 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Use the language learnt in a short roleplay with teacher’s guidance.

Procedures

- I choose 6 students to stand up and come forward to the front of the class, and I explain everyone that we are going to act out the story: “Let’s act the story”. I give each student a card with his/her character and I clarify the task once more: “You are the tiger; You are the gorilla.” I keep the story on the board (both images and written version) for their guidance. I do not expect students to use the exact same words in the story.
- I ask the rest of the class to keep quiet and watch the roleplay, as I expect them to be a little unsettled with the activity.
- After the roleplay, other students will probably be asking to participate, so I will repeat the procedure, but this time, I will ask each of the 6 *actors* to choose a friend each.
- After the performances, I suggest that they draw their favourite part of the story, which they can do on the worksheet. This way, they can calm down again.

Resources/Materials

- Roleplay cards (teacher developed).

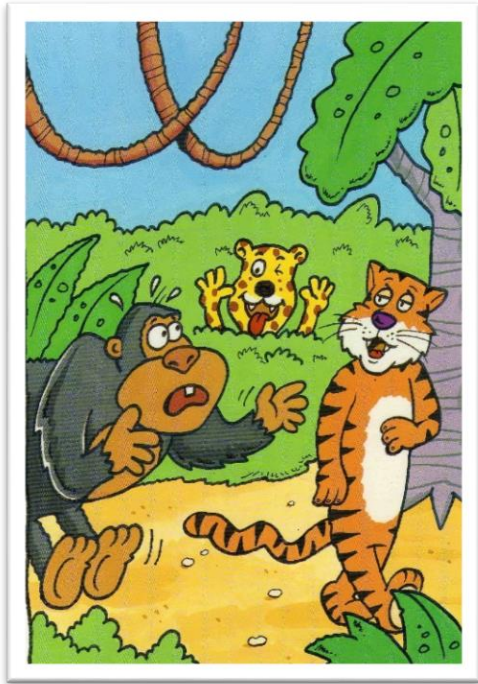
Possible Problems – Acting in front of the class is a difficult task for most of the students. Shy children will probably feel uncomfortable with the activity, due to the language in use and also to the exposure. Therefore, I will ask for volunteers. This short roleplay aims to enhance speaking through a stress-free environment. Correction will not take place during the performance.

Assessment

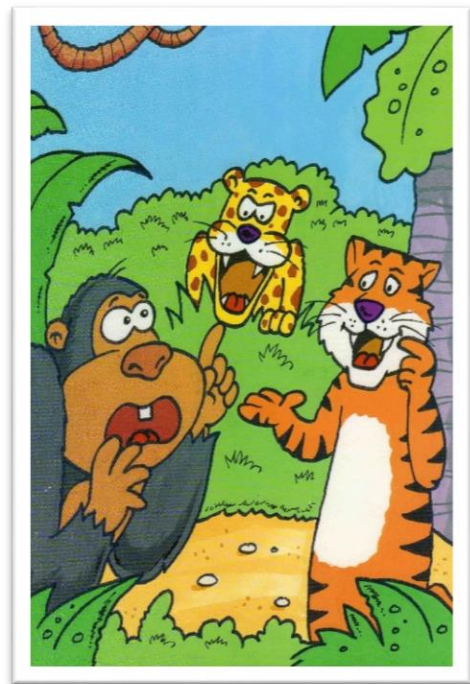
- Learners' ability to sing "I've got whiskers" without having the complete lyrics of the song available;
- Learners' ability to accomplish most of the true/false questions about the story, showing understanding;
- Learners' ability to perform a short roleplay, using simple vocabulary and chunks;
- Learners' participation during the activities.

Lesson #8 – Materials/Resources

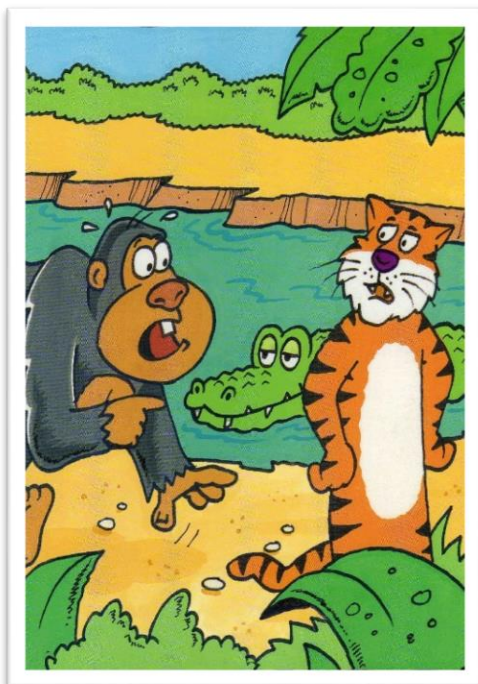
Story Cards from *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009).



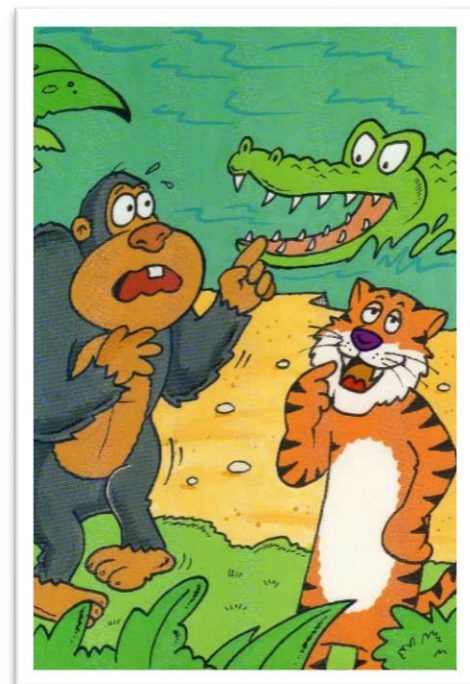
(story card 1)



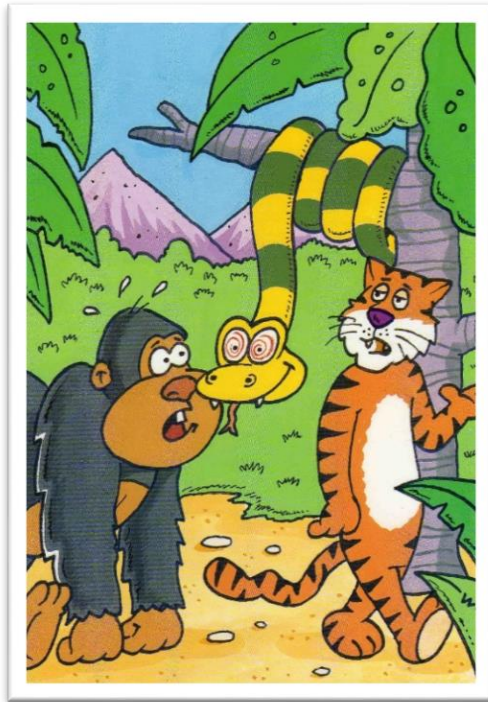
(story card 2)



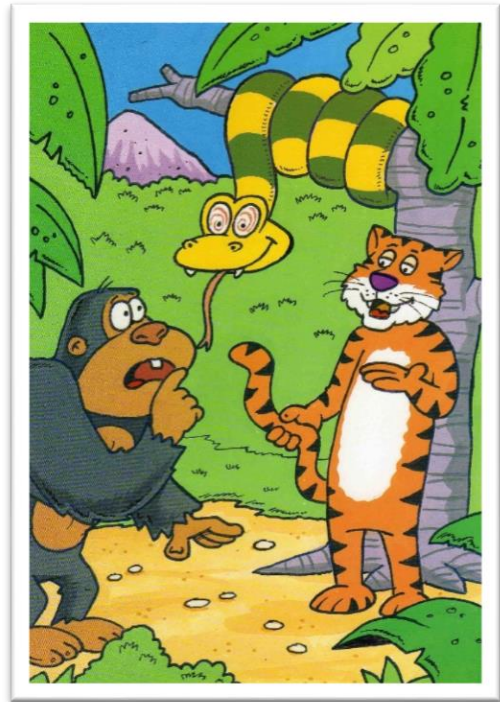
(story card 3)



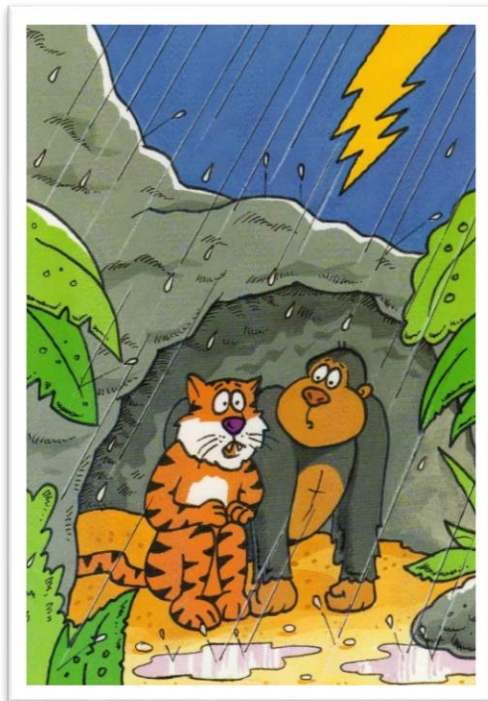
(story card 4)



(story card 5)



(story card 6)



(story card 7)



(story card 8)

“What’s the matter, Tiger?” - story’s listening track taken from *Bugs World 3* (Papiol & Toth, 2009).

Storyteller: One day, Tiger and Gorilla are walking in the jungle.

Gorilla: Help!

Tiger: What’s the matter, Gorilla?

Gorilla: It’s a leopard! What a big mouth! I’m scared!

Tiger: I’m not scared. I’ve got a big mouth too. Tigers are never scared.

Gorilla: Help!

Tiger: What’s the matter, Gorilla?

Gorilla: Look! It’s a crocodile!

Gorilla: What big teeth! I’m scared!

Tiger: I’m not scared. I’ve got big teeth too. Tigers are never scared.

Gorilla: Help!

Tiger: What’s the matter, Gorilla?

Gorilla: Look! It’s a snake!

Gorilla: What a long tongue! I’m scared!

Tiger: I’m not scared. I haven’t got a long tongue, but I’ve got a long tail!

Storyteller: Now it’s raining. Tiger and Gorilla are in a cave.

Tiger: Oooh!

Gorilla: What’s the matter, Tiger?

Tiger: Help! It’s a storm! I’m scared!

Gorilla: But tigers are never scared!

Worksheet #4



Name: _____ Class: _____

Date: _____

Let's think about the story *What's the matter Tiger?*

(story from: Papiol, E. and Toth M. (2009), *Bugs World 3*, London, Macmillan)

Answer true or false:

- 1 – Tiger and Gorilla are walking in the garden. _____
- 2 – Gorilla is scared of leopards. _____
- 3 – The leopard has got a small mouth. _____
- 4 – The crocodile has got sharp teeth. _____
- 5 – Tiger has got sharp teeth too. _____
- 6 – The snake has got long legs. _____
- 7 – Tiger is scared of snakes. _____
- 8 – It's raining. Tiger and Gorilla are in a cave. _____
- 9 – Tiger is scared of spiders. _____
- 10 – Tiger is never scared. _____

Now, draw your favourite part of the story:


Worksheet #4 examples

Let's think about the story *What's the matter Tiger?*
(story from: Papioi, E. and Toth M. (2009), *Bugs World 3*, London, Macmillan)

Answer true or false:

- 1 - Tiger and Gorilla are walking in the garden. F
- 2 - Gorilla is scared of leopards. T
- 3 - The leopard has got a small mouth. F
- 4 - The crocodile has got sharp teeth. T
- 5 - Tiger has got sharp teeth too. T
- 6 - The snake has got long legs. F
- 7 - Tiger is scared of snakes. F
- 8 - It's raining. Tiger and Gorilla are in a cave. T
- 9 - Tiger is scared of spiders. F
- 10 - Tiger is never scared. F

Now, draw your favourite part of the story:




Let's think about the story *What's the matter Tiger?*
(story from: Papioi, E. and Toth M. (2009), *Bugs World 3*, London, Macmillan)

Answer true or false:

- 1 - Tiger and Gorilla are walking in the garden. T
- 2 - Gorilla is scared of leopards. T
- 3 - The leopard has got a small mouth. F
- 4 - The crocodile has got sharp teeth. T
- 5 - Tiger has got sharp teeth too. T
- 6 - The snake has got long legs. F
- 7 - Tiger is scared of snakes. T
- 8 - It's raining. Tiger and Gorilla are in a cave. T
- 9 - Tiger is scared of spiders. F
- 10 - Tiger is never scared. F

Now, draw your favourite part of the story:

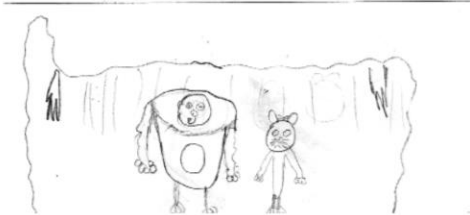


Let's think about the story *What's the matter Tiger?*
(story from: Papioi, E. and Toth M. (2009), *Bugs World 3*, London, Macmillan)

Answer true or false:

- 1 - Tiger and Gorilla are walking in the garden. F
- 2 - Gorilla is scared of leopards. T
- 3 - The leopard has got a small mouth. F
- 4 - The crocodile has got sharp teeth. T
- 5 - Tiger has got sharp teeth too. T
- 6 - The snake has got long legs. F
- 7 - Tiger is scared of snakes. F
- 8 - It's raining. Tiger and Gorilla are in a cave. T
- 9 - Tiger is scared of spiders. F
- 10 - Tiger is never scared. F

Now, draw your favourite part of the story:



Cards with the story “What's the matter, Tiger?” (teacher developed; adapted from the story).

**One day, Tiger and Gorilla are
walking in the jungle.**

-Help!

-What's the matter, Gorilla?

-Look! It's a leopard! What a big mouth! I'm scared!

-I'm not scared. I've got a big mouth too. Tigers are never scared.

-Help!

-What's the matter, Gorilla?

-Look! It's a crocodile!

-What big teeth! I'm scared!

**-I'm not scared. I've got big
teeth too. Tigers are never
scared!**

-Help!

-What's the matter, Gorilla?

-Look! It's a snake!

**-What a long tongue! I'm
scared!**

**-I'm not scared. I haven't got
a long tongue, but I've got a
long tail!**

- Now it's raining. Tiger and Gorilla are in a cave.**
- Oooh!**
- What's the matter, Tiger?**

**-Help! It's a storm! I'm
scared!**

-But tigers are never scared!

Roleplay cards (teacher developed).

STORYTELLER

TIGER

GORILLA

SNAKE

<p>LEOPARD</p>	<p>CROCODILE</p>
-----------------------	-------------------------



Lesson 9

Class: 3 B

Level: A1

Date: 4th May 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: *Animals' body*

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Use new vocabulary and chunks in a written form, by describing his/her favourite animal;
- Describe his/her favourite animal, by reading written work clearly;
- Guess peers' animals, by listening to their descriptions and identifying characteristics.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny;*
- *Wednesday; May;*

Target Language

- *My favourite animal is...*
- *It has got ... (whiskers; tail; ears; eyes; wings; feathers; body.../ long; big; small; sharp);*
- *Colours' vocabulary;*
- *It can... (jump; run; climb; fly; swim; walk);*
- *What animal is it? It's a...*

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”;
- Say the date and weather, by responding to teacher’s elicitation;
- Sing the song “One finger, one thumb” and perform the matching movements.

Procedures

- I start the lesson singing the chant “Hi, how are?” expecting students to sing along.
- I elicit the date and the weather, asking students well-known questions, such as: “What day is today? What’s the weather like today?” I write the date and weather on the board.
- I ask the class to stand up, I raise one finger and start singing right away. I expect the students to sing and act along, because they already know the song.

Resources/Materials

- Board and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002);
- Song “One finger, one thumb” (Duke Marketing, Ltd./The Jamborees, 2012b).

Possible problems – not applied

STAGE 2 – WRITING (20 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Use the new vocabulary and chunks in a written form, by describing his/her favourite animal.

Procedures

- I show my students a flashcard facing down; I display it on the board with Blu-tack and I say: “Look! This is my favourite animal. It is orange and small. It has

got scales and fins. It can swim. What animal is it?" I expect learners to raise their hands and I call on one of them. The student will probably answer correctly: "fish". I repeat the student's answer by completing it: "Well done! **It's** a fish." I turn the flashcard to show them the animal. This example will work as a model for the next task.

- Then, I show the students the worksheet and I explain to them the activity: "Now, I would like you to think about your favourite animal; draw it in the square and write about it." I read the text in the worksheet, explaining the students that they are supposed to fill in the blanks with the chunks. I expect them to identify the chunks that they have heard in my example. They can also use the cut out given in lesson 5. Before handing out the worksheet I explain to them that they cannot show or tell their peers about the animal, because after writing, we will play a guessing game: "Don't show your friends. We will play a game...a guessing game!" I emphasize the word **game**, which learners are well-acquainted with.
- The students start the activity. I tell them that they have 15 minutes to accomplish the task and that they can use the cut out given in lesson 5.
- 5 minutes later, I ask them to finish the drawing of the animal and start the written part of the worksheet. I expect them to get distracted by the drawing task.

Resources/Materials

- Flashcard with a *fish* taken from *Tiger Tales 1* (Read & Ormerod, 2013) and used in lessons 4 and 5;
- Board and Blu-tack;
- Worksheet #5;
- Cut out from *Tiger Team 3* (Read & Ormerod, 2013) and used in lesson 5;
- Coloured pencils.

Possible Problems – Learners are always resistant to writing activities even in their own language. Writing in a foreign language will be a challenging task. Therefore, I will provide the students with an example beforehand and I will allow them to use the cut out. That will make the writing activity easier, more motivating and achievable for all the students in class. Besides the help mentioned, I will walk around the classroom during the task, clarifying some vocabulary issues and assuring that all learners are able to accomplish it.

STAGE 3 – READING AND LISTENING TO THE WORKS (15 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Use the learnt vocabulary and chunks in a spoken form, by reading his/her work to peers and teacher;
- Guess classmates' animals by listening to their projects.

Procedures

- I ask each student to come to the front of the class to read his/ her work, but without mentioning the animal's name. The presentations will be conducted as a guessing game. This will make the task more engaging for learners, because if they want to know what animal it is, they will have to be completely focused on what their colleague is reading. I stand by the student during his/her presentation, providing him /her support whenever needed. Example of a presentation:

*My animal is very big and grey.
It has got big ears, a big mouth and a long trunk.
It can run, but it can't fly.
What animal is it? (...It's an elephant!)*

- During the presentations, I praise the students' works, by saying: "Well done! That is great! Nice drawing!" It is important to praise and to value their effort. Therefore, I will avoid correction during the reading. I will also ask students to raise their arm and take turns when guessing.
- After the students' presentations/ guessing game, I collect all the works, so that I can assess them and also register their main difficulties in writing.

Materials/Resources

- Worksheet #5.

Possible problems/Solutions – Shy students may find reading aloud in front of the class stressful. The teacher must provide help when necessary, by helping that student and praising him/her. Pronunciation issues are quite possible to happen. Nevertheless, the teacher should not correct pronunciation or spelling during the activity, as this can discourage students. Correction must take place afterwards and implicitly, for example, by repeating the students word/ chunk correctly, but without emphasizing the mistake.

Assessment

- Learners' ability to use the recycled and the new language, when describing his/her animal in written and spoken form;
- Learner's ability to guess his/her peers' animals, by listening to their work and showing understanding;
- Learners' effort and interest in the task.

Lesson #9 – Materials/Resources

Worksheet #5



Name: _____ Class: _____

Date: _____

This is my favourite animal:

It is _____ (colour).

It has got _____

It can _____, but it can't _____.

What animal is it? It's a _____.



Lesson 10

Class: 3 B

Level: A1

Date: 9th May 2016

Timing: 45 minutes

Unit Topic: *Pets and Friends*

Lesson's Theme: Written Assessment

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- Use the vocabulary and chunks learnt, by successfully completing a written test.

Recycled Language

- *Hi, how are you? I'm fine thank you;*
- *It's cloudy/sunny;*
- *Monday; May.*

Target Language

- Vocabulary and chunks related to body, animals and action verbs learnt throughout the lessons.

Development of the lesson

STAGE 1 – WARMER (5 minutes)

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Answer 100% adequately to a greeting, by singing the chant “Hi, how are you?”;
- Say the date and weather by responding to teacher's elicitation.

Procedures

- I start the lesson by singing the chant “Hi, how are you?” expecting students to sing along.
- I elicit the date and the weather, asking the students well-known questions, such as: “What day is today? What’s the weather like today?” I write the date and the weather on the board.

Resources/Materials

- Board and chalk;
- Chant “Hi, how are you?” (Davies & Graham, 2002).

Possible problems – not applied

STAGE 2 – WRITTEN TEST

Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- Complete the listening comprehension and written exercises in an assessment test.

Procedures

- After the warmer stage, I expect students to be engaged and focused on the lesson. I ask them to cross their arms and carefully listen to me.
- I tell the students that they are now going to take a test. They will probably feel a little nervous, so I will calm them down by saying that it is very simple. I hand out the test, placing it on their desks face down. Then, I ask them to turn it and to listen to me, while I read the exercises, clarifying any doubts whenever necessary.
- After reading and clarifying some possible doubts, I will ask students to start the test by writing their names and date. The listening comprehension exercise will take place first, because students will have to listen to me in order to answer it. In this exercise, they will have to number the animals according to the sentences that I provide them: *1 - My favourite animal is the cat./ 2 - The turtle has got a shell./ 3 - Look! It's a sheep! / 4 - The cow has got a big body.*
- After the listening exercise, learners will proceed with the test by themselves. Although I will be walking around the classroom making sure that they are comfortable with the tasks and with time management, I will try to keep my

interference to a minimum. I will give them about 35 minutes to complete the test (I will probably give them a few extra minutes).

- As they finish the test, I will now ask them to answer a questionnaire. I make it clear that this worksheet is not a test, but only a set of questions that I would like to ask them about the lessons that I have taught them. They are supposed to answer it in Portuguese.
- I collect the tests and the questionnaires; I say goodbye to the students.

Resources/Materials

- Written test worksheet (teacher developed; containing images from several text books as mentioned in the worksheet);
- Questionnaire worksheet (teacher developed; containing images from several text books as mentioned in the worksheet).

Possible Problems – Assessing young learners in such a formal way is always a little problematic, because the pressure may lead to bad results. The teacher must make it clear that tests are only one of the items regarding assessment. Besides the tests, all the activities are important as well as their interest, participation and cooperative work.

Assessment

- Learners' ability to number the animals correctly, according to oral instructions, showing understanding – 90% of the questions (exercise I);
- Learners' ability to label a picture, by writing the given body parts in the correct places – 90% of the words (exercise II);
- Learners' ability to read physical descriptions and match them to the correct picture – 90% of the questions (exercise III);
- Learners' ability to identify and match vocabulary to animals – 90% of the questions (exercise IV);
- Learners' ability to order chunks about animals and their body characteristics – 90% of the sentences (exercise V);
- Learners' ability to write about his/her favourite animal, by using adequate vocabulary and chunks – 90% of the description (exercise VI).

Apêndice B – Teste de avaliação



CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

ANO LETIVO 2016 /2016

English Test

Name: _____ Class: _____

Date: _____

LISTENING

I – Listen and number. (12 marks)





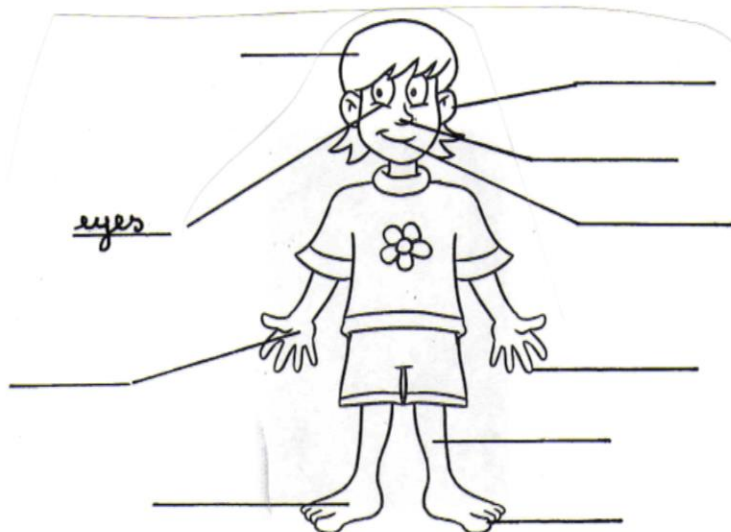




(images taken from *Bugs World 2*, Macmillan 2004 and *Bugs World 3*, Macmillan 2009/ *Smileys 3º ano*, Express Publishing 2015)

READING AND WRITING

II – Read the words and write. (20 marks)



hand	nose
leg	
eyes	fingers
toes	
ears	head
arm	
mouth	foot

(image and exercise adapted from *Bugs World 2*, Macmillan, 2004)

III – Match. (20 marks)

- 1- My monster has got 5 legs, a big mouth and 2 eyes. _____
- 2- My monster has got 6 eyes, 6 hands, a small nose and 2 legs. _____
- 3- My monster has got 2 heads, 2 arms and a long tail. _____
- 4- My monster has got a big mouth. It hasn't got arms. _____



(images and exercises adapted from *Smileys 3º ano*, Express Publishing, 2015)

IV – Cross (X) the wrong word. (18 marks)

CAT - whiskers

tail

beak

BIRD - feathers

teeth

wings

ELEPHANT - trunk

big body

scales

V – Read and order the sentences. (15 marks)

1 - whiskers/ The tiger/ big teeth/ and/ has got

2 - four legs/ The horse/ has got

3 - can swim/ The fish/ but it can't fly

WRITING

VI – Answer. (15 marks)

What's your favourite animal? _____

It has got _____

_____. It can _____

Andreia M. Simões Ferreira Soares

Apêndice C – Grelha de cotação do teste de avaliação

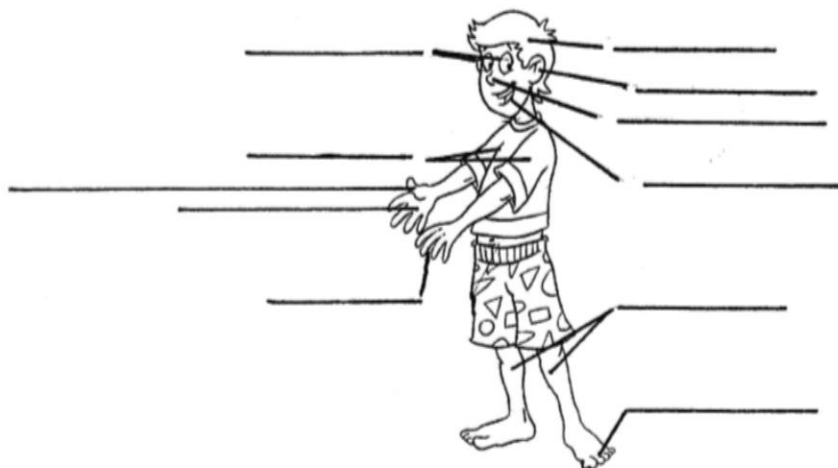
	I – Listening 4x3=12	II – Label 10x2=20	III – Monsters 4x5=20	IV -Wrong Word 3x6=18	V- Order entences 3x5=15	VI -Writing 15	Total -100%
Aluno #1	12	18	20	12	0	8	70
Aluno #2	12	18	20	18	15	14	97
Aluno #3	12	20	20	18	12	14	96
Aluno #4	12	20	20	12	12	10	86
Aluno #5	12	20	20	18	15	14	99
Aluno #6	6	6	5	6	5	2	30
Aluno #7	12	18	20	12	5	12	79
Aluno #8	12	16	20	18	10	13	89
Aluno #9	12	14	20	12	12	12	82
Aluno #10	9	14	20	12	9	5	69
Aluno #11	12	8	20	18	5	6	69
Aluno #12	12	20	20	18	15	14	99
Aluno #13	12	16	20	12	15	13	88
Aluno #14	12	20	20	18	15	11	96
Aluno #15	12	19	20	18	15	13	97
Aluno #16	12	14	20	18	2	4	70
Aluno #17	6	14	20	12	5	2	57
Aluno #18	12	19	20	18	10	9	88
Aluno #19	6	14	20	12	10	10	72
Aluno #20	12	18	20	18	9	13	90
Aluno #21	12	14	20	18	15	14	93
Aluno #22	12	20	20	18	15	14	99

Apêndice D - Grelha de avaliação e observação geral

	Listening comprehension		Speaking		Writing	Reading	Social Interaction		Test	Final Mark
NAME	shows understanding, by acting according to instructions given by the teacher/peers.	identifies simple vocabulary and chunks within the context.	answers to questions, using simple vocabulary and chunks within the context.	interacts with the teacher and peers, using simple words and chunks.	writes simple words and chunks in different types of exercises.	reads clearly simple words and chunks within the context of the lesson, showing understanding.	shows interest, by participating in the activities.	cooperates with peers in pair or group work.		
Aluno #1	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3
Aluno #2	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5
Aluno #3	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5
Aluno #4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
Aluno #5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
Aluno #6	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2
Aluno #7	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3
Aluno #8	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4
Aluno #9	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3
Aluno #10	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
Aluno #11	3	3	3	3	3	3	5	4	3	3
Aluno #12	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
Aluno #13	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5
Aluno #14	4	3	3	3	4	3	4	4	5	4
Aluno #15	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5
Aluno #16	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3
Aluno #17	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3
Aluno #18	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4
Aluno #19	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3
Aluno #20	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4
Aluno #21	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5
Aluno #22	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5

Apêndice E - Segundo teste (não avaliativo)

Quando olhas para esta imagem, de que palavras do corpo humano te consegues lembrar?



(exercise from Read, C. and Soberón, A. (2009). *Bugs World 2*, London, Macmillan)

E quando olhas para estes animais, quais são as palavras ou as frases que melhor recordas? Podes escrever palavras ou frases relacionadas com partes dos seus corpos e também outras, por exemplo, sobre o modo como eles se movimentam.

(Image taken from Read, C. and Ormerod, M. (2013) *Tiger Team 3*, London, Macmillan)



Obrigada pela tua colaboração.

Thank you!

Andreia Soares

Apêndice F – Questionário

Olá. Esta ficha não é um teste e não precisas de escrever o teu nome. Gostaria apenas de te pedir para responderes a algumas perguntas, dando a tua opinião sincera.

I – Do que gostaste mais nas aulas de inglês da professora Andreia? Assinala com uma (X) duas opções:

- Das canções _____
- Dos jogos de movimento _____
- Da história _____
- Dos posters _____
- Das imagens _____
- Das fichas _____
- Dos jogos com os cartões de palavras e frases _____

II – Consegues lembrar-te da tua atividade preferida? Qual foi?

III – Nessa atividade, o que conseguiste aprender?

IV – Qual foi a atividade que gostaste menos de fazer? Porquê?

Obrigada pelas tuas respostas.

Thank you!

Andreia Soares

Anexos

Anexo A - Grelhas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

49

Conselho da Europa (2001, p. 49), “Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global”.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação

Compreender		
	Compreensão do oral	Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

Falar		
	Interacção oral	Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não-compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
C2	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

Escrever	
Escrita	
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Grelha para a auto-avaliação – Tradução oficial portuguesa
(Quadro Comum de Referência – Conselho da Europa)

Conselho da Europa (2001, pp. 53-55), “Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação”.

